

الدور التربوي لبعض المؤسسات المجتمعية الإسلامية
في القرنين التاسع عشر والعشرين

د.سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمـــــــــة:

نقصد بالدور التربوي هنا جملة الجهود العملية والفكرية المبذولة بغرض المساهمة في تنشئة الإنسان، عن طريق التعليم والتربية.

أما " المؤسسات المجتمعية " فقد قصدنا بها مصطلحا جامعا للمهام التي تقوم جمعيات ومراكز وجامعات وحركات وتنظيمات من أجل المساهمة في النهوض بالأمة الإسلامية.

ولما كان عدد هذه المؤسسات كبيرا، يصل إلى العشرات، فقد رأينا الاقتصار على عدد منها لسببين:

أولهما أن الدراسة الحالية هي جزء من دراسة عامة شاملة، مما يفرض محدودية في المساحة الورقية التي سيجرى عليها البحث..

ثانيهما: أن الدراسة لنماذج وأمثلة، دون الحصر الشامل، تتيح فرصة أوسع للتعمق بقدر الإمكان، خاصة وأن المشروع، إذ يشارك فيه باحثون آخرون، فمن المتوقع أن يعرجوا على بعض الجوانب التي يمكن أن تكمل الدراسة الحالية، وهو ما سوف يتأكد - بإذن الله - في المنتج النهائي للمشروع.

الأزهـــــر

"المكانة" من القوة إلى الضعف:

من بين العديد من المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي، ظل الأزهر علامة مميزة، يمارس دوره متعدد الأشكال والصور منذ أن تم افتتاحه في عهد مؤسس الدولة الفاطمية في مصر المعز لدين الله في يوم الجمعة السابع عشر من رمضان سنة ٣٦١هـــ، الموافق سنة ٩٧٢م، وفى مقدمة هذه المهام مهمته التربوية.

ومن المرجح أن وجوده في مصر، بالإضافة إلى عوامل أخرى، كان له دوره في إحلاله محل الزعامة بين مؤسسات التنشئة والتربية في العالم الإسلامي، ويمكن الإشارة إلى هذه العوامل فيما يلي (سعيد إسماعيل على، ١٩٨٦: ٣٦):

= الموقع: فليس الموقع مجرد عامل جغرافي رئيسي، ولكنه أيضا رأسمال طبيعي وسياسي دفين ومورد أصيل من موارد الثروة القومية بالمعنى الواسع للثروة، حيث ظلت مصر، معظم فترات التاريخ الإسلامي منطقة حيوية في سلسلة تجارة الشرق والغرب، مما صب فيها ثروة قد

لا تقل خطرا عن عائدات الزراعة وربطها دائما بآفاق العالم الرحبة، ولعب ذلك دورا ملحوظا في قيام زعامة مصرية في المنطقة، وبالتالي علو مكانة وشأن أهم مؤسساتها التعليمية، ألا وهو الأزهر.

= ثقل مصر الحضاري: كذلك فإن ما مثلته مصر من ثقل حضاري كان لابد وأن يساعد على علو شأن الأزهر. والحديث عن ثقل مصر الحضاري حديث طويل يكتب فيه المؤرخون والباحثون المجلدات الضخمة والطويلة، ولكن يكفينا الآن قول " إدوارد ريو" (سعيد إسماعيل: ٣٨)، حيث كتب يقول:

" مصر صنعتها رواسب حضارات لا يعادلها في الثراء إلا طمي نهرها الإلهي، وامتزجت في تربتها ملايين من الأجساد: أربعة آلاف عام من حكم الفراعنة: منف، طيبة، الكرنك، والأقصر، ضفاف النيل، وأحداث ألفية طابقا فو طابق، تنطوي على كنوز من الفكر والفلسفة. وألف عام من الحضارة العربية، أضافت كنوزا إلى العلوم والآداب، إلى جانب تلك الآثار الفنية من جوامع ومساجد، بوحي القرآن، فتحلق حول الجامع الأزهر".

= الاتجاه الديني للتعليم، فمنذ حكم الخلافة العباسية، وحتى قبل ذلك حدثت ظروف كثيرة جعلت أهل مصر الأقباط يقبلون على الإسلام وتعلم العربية، فكان هذا التحول للإسلام والاستعراب حاسما في تاريخ مصر، بدأت به فترة جديدة تختلف في طابعها عن الطابع الفرعوني والمسيحي السابق، والذي جعل هذا التحول هاما، هو أنه وقع في وضح التاريخ، وأننا ما زملنا نعيش فيه، في ظل الإسلام والعروبة. وكان تحول المصريين إلى الإسلام هادئا، ولم تتبعه تضحيات واستشهاد كما حدث عند اعتناق المسيحية، كذلك كان دخول الإسلام أسرع من دخولهم في المسيحية، بحيث أن مصر كانت من أكثر الأقاليم التي فتحها العرب إقبالا على اعتناق الإسلام، ومن ثم علو مكانة المؤسسة الأولى للتعليم الإسلامي(سعيد إسماعيل: ٣٩).

ومن هنا فقد نقل القرضاوي(١٩٨٤: ٣٢) أقوال عدد من كبار علماء الإسلام ومفكريه، يعقدون القيادة لبلد الأزهر، مثل السيد أبو الحسن الندوي، حيث قال في مقال بعنوان(اسمعي يا مصر): كوني يا مصر رسول الإسلام إلى الغرب، واحملي إليه رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، تلك الرسالة التي حملها العرب إلى الأمة الفارسية والرومية، فأنقذتهما من مخالب الموت وأفاضت عليهم ثوبا قشيبا من الحياة ولونا جديدا من النشاط...".

نسوق هذا لا من منطلق " شوفيني " يتعصب لقومه، وإنما لما يحمله هذا من تأكيد تبعة مسئولية الأزهر تجاه الإسلام والمسلمين.

ومن أعاجيب ما حدث للأزهر في مستهل القرن التاسع عشر، أمور ثلاثة بينها تناقض عجيب:

فلأول مرة في تاريخ العالم الإسلامي على وجه العموم، ومصر على وجه الخصوص، يقوم علماء هذه المؤسسة التربوية، بإزاحة حاكم، واختيار بديل له رأو أنه هو الأصلح، عندما أصروا على رفض الباشا الذي ولاه السلطان العثماني على مصر(خورشيد باشا)، وأن يكون " محمد على " هو الحاكم، وكان مفجر هذه الحركة الوطنية الرائعة هو عالم الأزهر العظيم السيد محمد كريم، مما يوحى بأن الحاكم المختار سوف يدين بالولاء لعلماء الأزهر عامة والسيد عمر مكرم بصفة خاصة، فإذا بالأمور تسير في اتجاه عكسي، فعندما ضاق الحال بالناس، في بدايات حكم محمد على، ولجأوا إلى علماء الأزهر كي يعِينوهم، كجري العادة طوال قرون سابقة، إذا بمحمد على يقول للمشايخ أنه لا يقبل ما يفعلونه من التشنيع عليه والاجتماع بالأزهر وتحريض الأهالي على الثورة عليه، كما كان يفعله المشايخ أيام المماليك، لأنه لا يفزع من ذلك، ثم لجأ محمد على إلى أسلوب التهديد قائلا بأنه إذا: " حصل من الرعية أمر ما فليس عندي إلا السيف والانتقام"!! (مصطفى محمد رمضان، ١٩٨٦: ٤١٤).

وقبل أن ينفذ الرجل تهديده لجأ إلى أسلوب الغواية والإغراء، والتفرقة بين عدد من العلماء، حيث نجح محمد على في استمالة عدد مهم من مشايخ الأزهر إلى صفه، من أجل محاصرة السيد عمر مكرم، حتى الأمر به إلى النفي.

وكان وقوع علماء الأزهر في حبائل الحاكم الجديد وألاعيبه، ومساعدته على عزل عمر مكرم مقدمة مؤسفة، لتراجع مخيف لزعامة الأزهر في الحياة المصرية ومكانته.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، فلم يقف محمد على عند هذا الحد، بل راح يأخذ من هنا وهناك من المخزون التمويلي للأزهر، حتى كادت ينابيعه أن تجف، ليقع في أسر الحاجة، والتوسل إلى الدولة أن تعينه، وبالتالي تكون للسلطة اليد الأعلى في الأمر والنهى على الأزهر، ونقل(محمد عبد الله عنان، ١٩٥٨: ٢٢٩) أن أحصيت جميع الرزق والأحباس(الأوقاف) المرصدة على المساجد والخيرات، الكائنة بمصر والصعيد، وأوقاف سلاطين مصر المتقدمين وخيراتهم ومساجدهم ومكاتبهم، وفرضت عليها الأموال الباهظة سنة ١٨١٢، فاحتج المشايخ على ذلك، وحاولوا عبثا مخاطبة الباشا في إلغاء قراره، وكان لذلك أثره في اقتطاع موارد الأزهر، وفى التضييق على الأساتذة والطلاب.

أما الأخطر حقا، فهو أن حركة التجديد والتطوير التي غمر محمد على مصر بها، حرص على أن يظل الأزهر بعيدا عنها لأسباب متعددة، منها مثلا، أن التطوير في هذه المؤسسة العريقة،

يستغرق سنوات طويلة، وكان الرجل متعجلا قطف ثمرات ما يصنع. ومنها أن كوكبة المستشارين الأجانب التي أحاطت بالحاكم تشير إليه بمجالات التطوير ووسائله، إذ جلهم من الأجانب، وخاصة الفرنسيين، حرصوا أن يظل الأزهر، المؤسسة التعليمة الإسلامية على حاله من الجمود الذي كان قد وصل إليه في هذه الفترة، ومن ثم فإن المقارنة بين المؤسسة التقليدية القديمة، والمؤسسات التعليمية الجديدة، ستكون في صالح الثانية.

ويؤكد مؤرخون (أحمد عزت عبد الكريم، ١٩٣٨: ٥٥٨) أن محمد على كان قد ظهر له أن التعليم في الأزهر لا يمكن أن يحقق أغراضه من تخريج طوائف من أهل البلاد أو المتوطنين بها يعاونونه فيما يضع من نظم أو ينشيء من مؤسسات. كما ظهر له أن التعليم الغربي أو التعليم الذي عرفته أوربا في عصره كان وحده الوسيلة لتحقيق أغراضه، وكان هذا وحده كافا ليحمل محمد علي على أن يحول وجهه عن الأزهر و" الكتاتيب"، وينشئ بجانبها نظاما تعليميا قائما بنفسه، مقتبسا من الغرب، وليس بينه وبين النظام التعليمي القديم إلا ما يمكن أن يكون بين نظامين يقومان جنبا إلى جنب ويتجاذبان تعليم أبناء البلاد.

لكننا من ناحية أخرى، نجد أن محمد على كان مضطرا إلى الاستعانة بعدد غير قليل من خريجي الأزهر في عمليات التدريس في المدارس الجديدة المنشأة، وكذلك في ترجمة الكتب الأجنبية، وقبلها للوقوف بجوار المعلم الأجنبي وترجمة ما يقول للطلاب، مما اضطر عددا من الأزهريين إلى تعلم لغة أجنبية.

وكان المشايخ من الأزهر وما إليه هم القائمون بالتدريس في مكاتب المبتديان(مدارس ابتدائية)، إذ أن برامج الدراسة فيها لم تكن تعدو القرآن واللغة العربية من صرف ونحو والدين والحساب، وكان المشايخ يقومون بتدريسها جميعا. وقد ساعد على ذلك أن المدرسين لم يكونوا إذ ذاك مدرسين لمواد مختلفة، بل كانوا مدرسي فرق، فمدرس الفرقة يدرس لتلاميذها كل ما عليهم أن يدرسوه من مواد الدراسة، وهم لم يفضلوا فقهاء الكتاتيب القديمة إلا بقليل من العلم(أحمد عزت عبد الكريم: ٥٧٥).

ولكن هؤلاء المدرسين لم ينتقلوا إلى المدارس وحدهم، بل أخذوا معهم الكتب التي كانوا يدرسون فيها دروس اللغة العربية والدين، ففي مكاتب المبتديان أخذوا معهم كتب السنوسية والأجرومية والألفية والكفراوي، وفى المدارس التجهيزية(الثانوية) والخصوصية (العالية) حملوا معهم أيضا كتب الشذور، وقطر الندى، والشيخ خالد وغيرها.

ولم يحمل مدرسو الأزهر معهم إلى مكاتب الحكومة ومدارسها كتبهم فحسب، بل حملوا معهم كذلك " طريقة " تلاميذ الأزهر والمترددين على " المساجد" في معالجة الدروس وهى الحفظ والاستظهار وتعدى حفظ كتب الدين واللغة إلى حفظ كتب المواد " الحديثة "، حيث كانت الحكومة تهتم بالامتحانات اهتماما شديدا، ولم يجد التلاميذ وسيلة لاجتياز الامتحانات خيرا من الحفظ، سواء بفهم أو غير فهم (أحمد عزت عبد الكريم: ٥٧٧).

وفضلا عن ذلك فالأزهريون كانوا يوفدون ضمن البعثات التعليمية التي ابتعثت في هذه الفترة غلى البلدان الأجنبية، لأن الدولة - مرة أخرى - إبان عصر محمد على كان لا يوجد بها أي متعلمين أو مثقفين سوى هؤلاء الأزهرين رواد الثقافة العلمية في مصر، فلما عادت هذه البعثات الدراسية، تولى أعضاؤها المناصب القيادية في الدولة، وكانت هذه البعثات أول فرصة تكفلها الدولة لأبناء الأزهر ليطلوا منها على الحضارة الأوربية الناهضة، اضطرارا، لا اختيارا(أحمد عوف، ١٩٧٠: ٨٠).

ومما يلاحظ أن الأهالي كانوا يُقبلون على التعلم بالأزهر، أكثر من إقبالهم على التعليم الحديث، ولعل ما دفعهم إلى ذلك، فضلا عن الدافع الديني، أن الأزهر كان يقبل كل طالب يريد الالتحاق به، أو بتعبير ذلك العصر يريد أن " يجاور" بالأزهر، بصرف النظر عن سنه أو مستواه العلمي أو مذهبه الديني من المذاهب الأربعة السنية، فالأزهر، في رأى علمائه، كفيل بأن يسد النقص في التكوين العلمي للطالب وبالارتفاع بمستواه العقلي، وهى سياسة يطلق عليها التعبير الحديث" سياسة التعليم المفتوح"، فإذا لم يكن الطالب حافظا لجميع أجزاء القرآن الكريم، كان يُطلب منه أولا حفظها واستظهارها جميعا في أثناء مجاورته بالأزهر، فإذا فرغ من هذه القاعدة الأساسية، بدأ في تلقى العلم من الأشياخ سواء في الفقه أو الدين أو اللغة، وكان يترك للطالب الحرية التامة في اختيار نوع الدراسة التي يبتغيها(عبد العزيز الشناوي، ١٩٨٤: ٧٤٢).

أما مدارس التعليم الحديث، فقد كانت الحكومة هي التي تأتى بالتلاميذ، كرها، وهى التي تختار لهم نوع الدراسة التي يلتحقون بها، وقد تلحق هذا وذاك بعد ذلك بالجيش، أو ترسله بعثة، أو تلحقه بجهازها الإداري، كل ذلك ربما لسنوات لا يرى فيها أهله، وعلى غير ما يرغب.

لكن هذا لا ينبغي أن ينسينا أن مدارس التعليم الحديث زمن محمد على لعبت دورا في التأثير في الأزهر(عبد العزيز الشناوي: ٧٥٩)، فقد أتاحت هذه المدارس لفريق من علماء الأزهر الذين علموا فيها مدرسين ومصححين للكتب التي ترجمت، وكذلك لطلبة الأزهر الذين التحقوا بها دارسين، عديدا من الفرص للتزود بألوان شتى من علوم الطب والهندسة وغيرها، وبالاتصال عن

كثب بالحضارة الأوربية، سواء الذين اقتصروا على دراساتهم في هذه المدارس، أو أوفدوا بعد ذلك في بعثات علمية إلى دول أوربية، وبذلك نشأت قنوات تصل الثقافة الدينية العربية التقليدية بالثقافة العلمانية المدنية مطعمة بصبغة أوربة حديثة. أما فيما عدا هؤلاء وأولئك، فقد كانت هناك فئة قليلة العدد من علماء الأزهر المتحررين من قيود الماضي انصرفوا إلى قراءة الكتب المعربة عن اللغات الأوربية، وكان على رأسهم الشيخ حسن العطار شخ الجامع الأزهر الذي قال عنه تلميذه رفاعة الطهطاوي، إنه كان يطلع دائما على الكتب المعربة من تواريخ وغيرها، وكان له ولع شديد بسائر المعارف البشرية.

وقد تحامل بعض الأوربيين على الأزهر وموقفه من حركة التجديد على النمط الأوربي الحديث، من ذلك ما كتبه الدكتور براون مدير مدرسة الطب البشرى(١٨٣٩ - ١٨٤٦) إلى صديقه " جيل مول" سكرتير الجمعية الآسيوية في خطاب له قال فيه(الشناوي: ٧٦٢): " هل تعتقد يا صديقي أن مشايخ الأزهر يقرأون كتبنا(أي الكتب المترجمة إلى العربية)؟ كلا، إنهم يتحاشونها، ولكن من السهل أن يتهم الإنسان قبل أن يستمع، وإن كتبنا هذه كمثل التوراة والإنجيل، فالشيوخ يتحدثون دائما عنها، وليس بينهم من قرأ منها سطرا واحدا". وأخذ يروى قصصا أخرى مبالغا فيها حاول فيها أن يرمى مشايخ الأزهر بالعزلة عن المجتمع، وبضيق الأفق العقلي.

ولعل ما يبرهن على تحامل هذا الرجل من أنه حين جاء إلى مصر تتلمذ على شيخين أزهريين، هما الشيخ محمد عياد الطنطاوي، والشيخ محمد عمر التونسي، وبفضل هذين الشيخين الجليلين، تعمق في دراسة اللغة العربية، وعندما فكر في طبع القاموس كان اهتمامه في المراجعة على الشيخ التونسي. ولما فكر المستشرق الإنجليزي، إدوارد لين، في ترجمة القاموس للإنجليزية، لم يجد من يساعده على فهمه ومراجعته على القواميس والمعاجم الأخرى غير الشيخ إبراهيم الدسوقي(الشناوي: ٧٦٣).

وعلى وجه العموم، وجدنا أنه في الوقت الذي تُرك الأزهر فيه - على الجملة، وفى معظم الأحوال - على حاله من الجمود، إذا برجاله يسهمون في حركة التغيير والتجديد في التعليم الحديث على النمط الغربي، والذي كان بداية لأخدود ثقافي مخيف بين فريقين: فريق يرى الخير كل الخير فيما أنتجه الأسلاف، والشر كل الشر فيما يأتي من الغرب، وفريق آخر يرى في الثقافة العربية الإسلامية، ومؤسساتها التربوية، عامل تخلف وجمود، وأن الطريق إلى النهوض الحضاري لا يكون إلا بإدارة الظهر لهذه الثقافة ومؤسساتها، والاتجاه، إلى ما وراء المتوسط حيث أسباب النهوض والتقدم على النمط الغربي الحديث.

الإصلاح التربوي بين النهج السياسي والنهج التربوي:

ذهب البعض إلى أن إصلاح المجتمع وتطويره لابد أن يبدأ بإصلاح التعليم، وهو ما يوصف أحيانا بأنه النهج الإصلاحي أو التربوي. لكن بعضا آخر رأى العكس، أي لابد من إصلاح رأس المجتمع...سياسته وإيديولوجيته، وهو ما يسمى أحينا بالنهج الثوري، أو السياسي.

وأنت إذا تأملت حجج كل من الفريقين فسوف تجدها – حقا – حججا مقنعة، فتحتار: أيهما تأخذ وأيهما تترك؟

فالمجتمع لا يتطور ويتقدم وينهض هكذا بأوامر وقوانين وجبروت وقوة، وإنما ينهض بإنسان، ويقوى بإنسان، وينمو بإنسان، فكيف يتأتى له نهوض وتقدم إذا كان إنسانه عليل النفس، متخلف الفكر، خرافي العقل، بدائي اليد؟

فإذا قلنا، إذن فلابد من النهوض بهذا الإنسان أولا، سارعنا لننبهك، إلى أن هذا الإنسان لا يعيش في " صوبة " أو في " غرفة عناية مركزة "...إنه محكوم بقيادة سياسية ذات مستوى معين، وبنظام اقتصادي له سياساته، وبمنظومة من القيم تحكمه وتوجه سلوكه، وبثقافة تدخل في تكوين وجدانه وعقله وقلبه، فإن كان هذا وذاك على درجة من التخلف، فسوف يتم اختيار سياسة تعليم، ومناهج دراسة، ونظم امتحان، وإعداد معلم، على نفس المستوى، فإذا بنا أمام تعليم متخلف لا يجد أمامه إلا أن يعيد إنتاج التخلف!!

إن المعضلة هنا – في رأينا – منشؤها – هو أن نخضع لمنطق " إما... أو "، فكما أننا نجد أنفسنا أمام قانون " الثالث المرفوع " التي حدثنا عنها أرسطو، كأن نقول إما أن تكون صادقا أو كاذبا، إما أن تكون أمينا أو خائنا، إما أو تكون لصا أو شريفا..لا وسط بين الأمرين!

هذه نوعية من القضايا " لا وسطية " فيها، لكن هناك مساحة في الحياة الفكرية والاجتماعية من الخطأ أن نتعامل فيها بنفس هذا المنطق، بحيث لا تصبح المسألة إما اختيارا بين أبيض وأسود، وإنما تتسع الساحة لترى بين الأبيض والأسود درجات متعددة، يملى الاختيار من بينها طبيعة الموقف الذي تواجهه، والإمكانات المتاحة، ومنظومة القيم الحاكمة، وقبل هذا وذاك " الإيديولوجية " المُسيرة...هي ما نسميه " التكاملية الانتقائية ".

ولسنا بصدد أن نتحدث عما نؤمن به، فلنعد إلى نموذجنا في هذا الحال، وهو الشيخ محمد عبده، عندما تولى منصب الإفتاء في عهد الخديوي عباس الثاني، وأصبح متاحا له أن يقود جهودا

لتطوير الأزهر في أوائل القرن الرابع عشر الهجري، لنرى كيف رجح الرجل النهج الإصلاحي في قضية النهوض القومي؟

وعندما نشير إلى النهج الثوري، فالمقصود به " المدخل السياسي " للإصلاح، ذلك أن السياسة حقيقة تمثل – في العالم الثالث بصفة خاصة – ما يمكن تشبيهه " برأس السمكة "، إذ لا نكون في هذه المجتمعات إزاء دولة مؤسسات، وإنما المجتمع كله على وجه التقريب يكاد أن يكون محكوما برأي رأس الدولة، أو بتوجه النظام السياسي القائم، وحيث لا تكون هناك ممارسة ديمقراطية، فالتغيير يصبح منوطا برأي النظام الحاكم.

من هنا نفهم تلك المناقشات المتكررة بين" الأستاذ " و" التلميذ "، بين الشيخ جمال الدين الأفغاني وبين شيخنا محمد عبده، فالأفغاني رأى أن السمكة إنما تفسد من رأسها، وبالتالي فلابد من التغيير السياسي أولا، بينما رأى محمد عبده ألا أمل في هذا المدخل لأنه أضخم وأقوى من طاقة المصلحين، ويدفعهم إلى المواجهة التي لن يكونوا " على قدها "، طاقة، وأساليب، وقدرة، وأن الإصلاح إذا بدأ من القواعد التحتية...من صغار أبناء الأمة، فإن تكاثرهم تدريجيا سوف يؤدى في الغالب إلى زلزلة النظام بالتدريج وبهدوء وبدون تصادم وعنف (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٩: ٦٢٢).

وعلى الرغم من أن الظروف قد " أرغمت " شيخنا على الولوج إلى باب السياسة عندما احتدمت أحداث الثورة العرابية، بدءا من عام ١٨٨١، لكنه كان دائما كارها للسياسة، فهو من جهة كان مقتنعا أشد الاقتناع بأن السياسة ما دخلت شيئا إلا أفسدته، وقد أشار في " رسالة التوحيد " إلى الأضرار التي لحقت بالعقائد الدينية حين تغلغلت فيها الأهواء السياسية، فأورثت المسلمين شقاقا وخلافا، وليس من العسير أن يحس القارئ عند ذلك المصلح شعور سخط، ربما يكون قد أثاره في نفسه ما لاحظه عند أغلب المشتغلين بالسياسة في عصره من خطأ الرأي أو خبث الطوية. أضف إلى ذلك أن جمهرة البلاد الإسلامية، سواء كانت مستقلة أو تحت حكم أجنبي، لم يكن لها في ذلك الحين إلا حكومات ظالمة مستبدة، فبمحاولة تأييد سياسة معينة أو مناوأة سياسة أخرى، عن طريق الدين أو العلم، تكون عاقبته شرا على الأمرين معا، ومن الخير للمصلح المخلص أن يستغل لمطالب الإصلاح بعض الاستعدادات الطيبة عند أصحاب السلطان.

وقد تصور شيخنا أن قوى الاحتلال بالنسبة للإصلاح التربوي يمكن الاستناد إلى مؤازرتها، أو على الأقل عدم معارضتها، بيد أنه ربما يكون قد نسى أن مناهضة قوى الاحتلال والبغي، لم يكن يفيد فيها الاقتصار على جانب دون آخر، فلابد أن تكون كل الساحات مفتوحة، وكل الوسائل

مشروعة ومستند إليها حيثما كان إلى هذا أو ذاك سبيلا، فالروابط بين الإصلاح السياسي والإصلاح الاجتماعي، والإصلاح التربوي، وغير هذا وذاك من مجالات الإصلاح حقيقة اجتماعية، فضلا عن أنها حقيقة تاريخية يؤدى التغافل عنها إلى فشل، وهو ما حدث بالفعل لمحمد عبده، ففي اللحظات الحاسمة لم يقفوا له مؤازرين عندما اصطدم في جهوده لإصلاح الأزهر نتيجة اصطدام مع أصحاب المصالح والهوى والسلطة.

وحرص محمد عبده على الترويج لنهجه بين حركات التجديد والإصلاح الديني في بلدان أخرى غير مصر، كما نقل الشيخ رشيد رضا في الجزء ١٥ من مجلة المنار من توجيه شيخنا لنصيحة لأهل الجزائر وتونس تتضمن:

١- الجد في تحصيل العلوم الدينية والدنيوية من طرقها القريبة.

٢- والجد في الكسب وعمران البلاد من الطرق المشروعة الشريفة، مع الاقتصاد في المعيشة.

٣- ومسالمة الحكومة وترك الاشتغال بالسياسة.

ولم يكن محمد عبده وحده في هذا، بل كانت هناك " مدرسة " كان هو أبرز زعمائها، حيث كان منها سعد زغلول كذلك، فضلا عن " رياض باشا " الذي ترأس الوزارة بعض الوقت.

وكان فريق شيخنا يرى أن برنامج العلاج من الجمود الحضاري يكمن في:

أولا – نشر التعليم الصحيح بين أفراد الشعب، على أن يكون من أهم ما يشمله تفهيم الناس الحقوق والواجبات.

ثانيا – استخدام الصحافة استخداما قويا في محاربة المفاسد وتنبيه الوعي القومي.

ثالثا – الاجتهاد في أن يكون رئيس الحكومة حازما عادلا ينفذ الإصلاح المعتدل في قوة.

رابعا – التدرج في الحكم النيابي بالتوسع في سلطة مجالس المديريات – مثلا – تبعا للوعي القومي، فإن رقى هذا الوعي بالتربية والتعليم، نما المجلس النيابي تبعا له حتى يصبح بعد سنوات والوعي القومي قوى، والمجلس النيابي قوى، ولا فائدة من مجلس نيابي يوضع وضعا قويا ما لم تسنده الأمة والرأي العام، ولا يمكن ذلك الآن – زمن محمد عبده – والأمة في حالة قلّ أن نجد فيها معارضا قويا يجرؤ على نقد الحكومة.

وعندما تولى عباس حلمي خديوية مصر سنة ١٨٩٢، استطاع محمد عبده أن يقترب منه ويقنعه بالعمل على إصلاح الأزهر، خاصة وأن هذا المجال بعيد عن الاحتكاك بسلطات الاحتلال البريطاني، فلن يقفوا أمامه حجر عثرة، واقتنع الخديوي برأي شيخنا وكلفه بتقديم تقرير بالإصلاح المنشود فأتم ما طلب منه وتم اعتماده، وصدر قرار بتشكيل مجلس إدارة الأزهر برياسة الشيخ

حسونة النواوي، وفيه الشيخ محمد عبده، والشيخ عبد الكريم سليمان، مندوبين عن الحكومة، واعتمده مجلس النظار في سنة ١٨٩٥، ووافق عليه الخديوي، وبدأ الرجل يحرك عجلة الإصلاح...

بدأت حركة الإصلاح أول ما بدأت بالجوانب الإدارية والمالية والصحية، ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نقف على حقيقة الوضع الذي كان قائما، ويكفى على سبيل التمثيل فقط أن نشير إلى " تسيب " فاضح في رقابة التدريس، الذي كان يسير على مبدأ معروف، فمن شاء من الأساتذة أو التلاميذ حضر حلقات الدرس ومن شاء منهم غاب عنها ولم يسأل عن حضوره أو غيابه، وليس للعمل أو للإجازة أو الامتحان موعد مقرر في سنة من السنين، فإذا قيد الطالب اسمه بين مستحقي الجراية أو السكن بأروقة الجامع فقد يحسب من طلابه إلى أن يجاوز الستين ولا تنقطع جرايته ما دام من المرضى عنهم من شيعة صاحب الرواق.

وكانت العلوم الحديثة محرمة لا تدرس ولا يرضى عن طلابها في غير الحلقات الأزهرية، وكانت علوم السلف التي تنسب إلى الفلاسفة أو المعتزلة قرينة بتهمة الكفر والزندقة، ومن اشتغل بها معلما أو متعلما فسبيله أن يعتزل الجماعة خفية...

وكانت تدبيرات الصحة مهملة، بل كادت أن تكون ممنوعة، لا لقلة اطمئنان العلماء الجامدين إلى المواد التي تستخدم للتعقيم والتطعيم، بل قلة اطمئنانهم إلى أقوال الأطباء في عدوى الجراثيم، ولولا أن النظافة أدب من آداب الإسلام لما تقبل القائمون على إدارة الجامع عملا من أعمال الوقاية في أزمنة الوباء، غير الأمر بإغلاق الجامع ووقف الشعائر والدروس!

وكان أول أبواب الإصلاح التي وجه الشيخ عنايته إليها هو تحديد مدة الدراسة في الأزهر: فقد جرى العرف منذ زمان طويل أن ينفق المجاورون من أعمارهم الأعوام الطوال في الأزهر، دون أن يجدوا من أولى الأمر أي رقابة على أعمالهم. وحدد القانون بدء السنة الدراسية ونهايتها، كما حددت أيام العطلة والمسامحات، وقد كانت الحال قبل ذلك بلا ضابط.

ثم وجه الشيخ بعد ذلك عنايته إلى نظام التدريس والامتحان، فاقترح أن تعقد للطلبة امتحانات سنوية، ولم يكن ذلك النظام معروفا قبل ذلك في الأزهر، بل لم يكن عدد من يمتحنون كل عام يزيد على ستة، وهؤلاء كانوا يتقدمون إلى الامتحان لا بحسب دورهم أو ذكائهم أو علمهم، بل بشفاعة الشفعاء وإلحاح الملحين، واقترح المشروع كذلك مكافأة الطلبة المتفوقين من بين الممتحنين.

وثالث الإصلاحات، إلغاء دراسة بعض الكتب العقيمة – كالشروح والحواشي والتقارير – التي اعتاد المشايخ تلقينها الطلبة من غير فهم، وكان من شأنها أن تشوش عليهم موضوعات العلوم التي يدرسونها، واستعيض عن ذلك كله بكتب أنفع وأقرب إلى مدارك الطلاب.

ورابع الإصلاحات، تقسيم علوم الأزهر إلى علوم مقاصد وعلوم وسائل، فأطيلت مدة الدراسة في علوم الوسائل كالمنطق والنحو والبلاغة ومصطلح الحديث، وضم إليها الحساب والجبر، وهذه العلوم بقسميها هي التي يلزم طلاب شهادة العالمية بأداء الامتحان فيها(سعيد إسماعيل، ٢٠٠٩: ٦٦٥).

وخامس الإصلاحات، إدخال دروس ومحاضرات جديدة في علوم التاريخ والتاريخ الطبيعي والرياضيات والفلسفة والاجتماع وما على ذلك من العلوم التي كان قد أهمل تدريسها من قبل.

ومما يصور ما كان عليه أهل الجمود حوار دار بين الشيخ محمد البحيري ومحمد عبده، مما نشره محمد عمارة، في الأعمال الكاملة لكتابات الشيخ محمد عبده، حيث دار على النحو التالي:

البحيري: إننا نعلمهم كما تعلمنا!

الإمام: وهذا الذي أخاف منه!

البحيرى: ألم تتعلم أنت في الأزهر، وقد بلغت ما بلغت من مراقي العلم، وصرت فيه العلم الفرد؟

الإمام: إن كان لي حظ من العلم الصحيح الذي تذكر، فإنني لم أحصله إلا بعد أن مكثت عشر سنين أكنس من دماغي ما علق فيه من وساخة الأزهر، وهو إلى الآن لم يبلغ ما أريد له من النظافة!!

بل إن شيخ الأزهر نفسه، الشيخ عبد الرحمن الشربيني عبر عن سخطه على ما استهدفه الإمام لتطوير الأزهر وذلك من خلال حديث أدلى به لجريدة (الجوائب المصرية) في ١٢ مارس ١٩٠٤، مما دفع محمد عبده لأن يكتب مقالا ردا على ذلك بجريدة المقطم في ١٨ مارس، نشره محمد عمارة في الأعمال الكاملة.

كان الاتهام الأساسي الذي وجهه شيخ الأزهر لما حدث من إصلاح أن هذا المسجد العظيم يتحول إلى مدرسة فلسفة وآداب تحارب الدين وتطفئ نوره، فأورد الإمام أدلة متعددة على حاجة الدراسة الدينية للدراسات الفلسفية والآداب، فضلا عن تركيزه على تحديد ما يقيم أمر الدين من العلم الصحيح، على عكس ما كان الشربيني يدرسه مما كان ينفر الناس من علوم الدين: " هل يعد الحساب من ذلك؟ وهو باب من أبواب الفقه في قسم من أهم أقسامه وهو علم الميراث أو علم

الفرائض؟ وهل يحسب من ذلك سيرة النبي صلى الله عليه وسلم التي أمر كثير من المشايخ بتدريسها وهى قسم من الحديث؟ وهل يدخل في ذلك علم الآداب الدينية أو الأخلاق التي تكتسب من الدين وهو الفقه الحقيقي ولا قوام لعلم من علوم الشريعة بدونه؟...فهل هذه الفنون هي التي يسميها الأستاذ مبادئ الفلسفة؟ "

وللأسف الشديد، تضافرت الأسباب السياسية مع الأسباب الشخصية في إصابة مشروع شيخنا لإصلاح الأزهر بالسكتة التربوية!!

إصلاح المراغي: وكان تعيين الشيخ مصطفى المراغي شيخا للأزهر عام ١٩٢٩، إيذانا بأن يشهد الأزهر مرحلة جديدة من التطوير، منطلقا في ذلك من أن ما شهدته الأمة من تراجع وتدهور كان مرجعه إلى تدهور في الأخلاق، ولا يوجد دواء أنجع من الدين لإصلاح أخلاق الجماهير(محمد شحات الجندي، ٢٠٠٤، ٤٣)، ولذلك كان الدعاة إلى الفضيلة قديما وحديثا يلجأون إلى الأديان، ويتخذونها وسائل للإصلاح، بل إن كل دعاة المذاهب السياسية وحملة السيوف لم يجدوا بدا من الرجوع إلى الأديان وصبغ دعواتهم بها.

وقد كان الأزهر مصدر أشعة نور العلوم الدينية والعربية وغيرها إلى الأمة الإسلامية، وقد أصابه ما أصاب غيره من خمول وضعف، مما يوجب على الأمة المصرية، وهى لها ما لها من مقام في عالم المسلمين أن تنقى هذا المصباح - الأزهر - من الأكدار، وأن توجد له جهازا قويا يستمد ننوره منه على طريقة تتناسب مع ما جدّ في العالم من أطوار في العلم وفى التفكير، وفى الحوار وفى التخاطب، وفى طريق الاستقلال والبحث.

وتحددت ملامح مشروع المراغي للإصلاح في الخطوط العريضة التالية(الجندي: ٥٨):

- إصلاح نظام الدراسة، الذي كان يعتمد على العشوائية وغياب التنظيم عن طريق تصنيف مراحل الدراسة به إلى مرحلة للتعليم الأولى، ومرحلة للتعليم الثانوي، ومرحلة للتعلم العالي، على أن تكون كل مرحلة خادمة للمرحلة التي تليها، وممهدة لها، وقد ضبط مدة كل مرحلة منها، ووازن بينها.
- الاهتمام الخاص بمناهج التعليم، والدعوة إلى دراسة التخصصية المنهجية، سواء في المرحلة الأولية والثانوية، أو المرحلة العالية بالحفاظ على المناهج الأصلية التي تعتمد على أمهات الكتب الشرعية والعربية، إلى جانب الاستعانة بالعلوم الحديثة التي أفرزها التطور، مثل علم النفس والتربية، وأصول القوانين ونظم الإدارة، ونظم القضاء.

- العمل على تكوين الطالب تكوينا علميا سليما، عن طريق تزويد الطالب وإعداده إعدادا شاملا وعاما في مراحل دراسته قبل المرحلة الجامعية، ثم التركيز على التخصص الدقيق في المرحلة الجامعية، لتخرج طالب متخصص في شعب المعارف العقائدية، والفقهية، واللغوية، وتأهيله تأهيلا صحيحا ليمكن له التعامل الواعي مع معطيات النظم التعليمية العالمية، التي تعتمد على التخصص، وتراعى التطورات المتلاحقة.
- الدعوة إلى تقديم المراجع والكتب القديمة على طريقة التأليف الحديثة، وذلك يأتي بتصنيف هذه الكتب والمراجع، وتبويبها، وعرضها في صورة منهجية حديثة وفق التقسيمات المعاصرة، للعلوم العقائدية والفلسفية، وعلوم التشريع والقانون، والعلوم اللغوية والآداب، ومقارنة المناهج الإسلامية بالاتجاهات المعاصرة.
- الانحياز إلى إدخال العلوم الحديثة في الأزهر، التي لم تكن لطلاب الأزهر عهد بها من قبل في صورة تنظيمية مثل علوم الطبيعة والكيمياء، والجبر والهندسة، وعلوم التشريع ووظائف الأعضاء، وتقويم البلدان والجغرافيا، وهى الصيغة التوليفية الصحيحة، التي استلهم فيها النهج الإسلامي، إبان ازدهار الحضارة الإسلامية(الجندي: ٦١).

تطوير ١٩٦١:وكانت الثقافة الاستعمارية تحاول طوال السنين التي سيطر فيها الاستعمار على العالم الإسلامي أن تلون أفكار أهله وعقائدهم وأن تضع في نفوسهم موازين جديدة وقيما جديدة يمكن أن تباعد بينهم وبين الإسلام، لولا طبيعة المقاومة في نفوس المسلمين لسحقتهم المحاولات المتوالية خلال تلك السنين وأخرجتهم عن دينهم، ولعلها قد بلغت من ذلك مبلغا حين أوقعت في أذهان كثير منهم أن الإسلام عبادة وقربى إلى الله وفناء في الله، وأن العمل للحياة شيء آخر يختلف عن الدين أو يتعارض مع الدين، وربما وقعت في أذهان بعضهم كذلك أن المذاهب الاجتماعية المستحدثة تضمن للبشر سعادة ورفاهية لا يكفل مثلها غير الإسلام من الأديان السماوية(وزارة الأوقاف، ١٩٦٤:٥٠٥).

وفى كثير من البلاد التي تخلصت حديثا من ربقة الاستعمار رغبة في التخطيط للبناء والعمل والإنتاج في مجالات الصناعة والتجارة والتعدين والتعليم والصحة وغيرها من أسباب النهوض، وهى حين تلتمس الخبراء في كل نوع من أنواع النشاط، لا تكاد تجد إلا أجانب عن بيئتها ودينها من المواطنين أو من غير المواطنين. وحين تلتمس من المواطنين خبراء يملكون مع الخبرة معارف دينية صحيحة وعقيدة واعية لا تكاد تعرف أين توفدهم ليتعلموا ويستفيدوا الخبرة والمعرفة والعقيدة، وهى عناصر ثلاثة ضرورية لتستكمل هذه البلاد نهضتها وتمضى في وجهها

على الطرق السوي. وإذا كان الأزهر كان وحده هو المعهد أو الجامعة التي يحرص المسلمون وراء الحدود على أن يعد فيه أبناؤهم لهذه المسئوليات، فقد كان من الطبيعي أن يكون نظام الأزهر وعلوم الأزهر بحيث تعد هؤلاء الخبراء مستكملين لكل العناصر التي تهيئهم لحمل أعباء النهضة في بلادهم(وزارة الأوقاف: ٥٠٦).

ولكن الأزهر إذ يعد علماء في الدين وفى لغة القرآن لم يكن قد تهيأ بعد لتأهيل العالم الديني المتخصص في عمل من أعمال الخبرة والإنتاج التي تحتاج إليها نهضة المسلمين في كل البلاد. وحين تنبهت بعض البلاد الإسلامية إلى هذه الحقيقة المؤسفة فحولت بعثاتها كلها أو بعضها إلى الجامعات المدنية في مصر، أو في غيرها من البلاد، عاد إليها مبعوثوها بعد إتمام دراستهم وهم يملكون الخبرة ولا يكادون يعرفون الدين، في حين يعود المبعوثون منهم إلى الأزهر وقد حصلوا من علوم الدين وعلوم القرآن حظا كبيرا، ولكنهم لا يحسنون عملا ولا يطبقون إنتاجا، ولا يقدرون على المشاركة في لون من ألوان النهضة التي أشرنا إليها آنفا، وبهؤلاء وأولئك تعقدت الحياة الاجتماعية في كثير من بلاد العالم الإسلامي وتعثرت النهضة في تلك البلاد.

ومن حسن الحظ أن جميع كل أهل الغيرة في كل البلاد الإسلامية على رأى واحد في هذه المشكلة هو أن يعرف عالم الدين علوما أخرى يعيش بها ويشارك بها في النهضة ليرتفع مقام الدين عن أن يكون سببا للتعطل والضياع في المجتمع، وسبيل ذلك أن تتطور معاهد الدراسات الإسلامية العالية، حيث تواجه احتياجات النهضة فلا تقتصر على الدراسات الدينية بل يجب أن تجمع إليها علوما أخرى تتحقق بها لكل خريج الخبرة والمعرفة وسلامة العقيدة، ليعود هؤلاء الخريجون إلى مراكز القيادة في كل مجال من مجالات النشاط في العالم الإسلامي المتحرر(وزارة الأوقاف: ٥٠٧).

من أجل ذلك كان صدور القانون ١٠٣، لسنة ١٩٦١ لتطوير الأزهر وتجديده، مع الاحتفاظ له بطابعه وخصائصه وصفته التي استحق بها أن يبقى مسيطرا على قطاع عريض من الثقافة العربية الإسلامية، وذلك وفق مجموعة مبادئ حملتها المذكرة التفسيرية للقانون على الوجه التالي(وزارة الأوقاف: ٥٠٨):

١- أن يبقى الأزهر وأن يُدعم، ليظل أكبر جامعة إسلامية وأقدم جامعة في الشرق والغرب.
٢- أن يظل كما كان منذ ألف سنة حصنا للدين والعروبة، يرتقى به الإسلام ويتجدد ويتجلى في جوهره الأصيل، ويتسع نطاق العلم به في كل مستوى وفى كل بيئة، ويذاد عنه كل ما يشوبه وكل ما يرمى به.

٣- أن يخرج علماء قد حصلوا كل ما يمكن تحصيله من علوم الدين وتهيئوا بكل ما يمكن من أسباب العلم والخبرة للعمل والإنتاج في كل مجال من مجالات العمل والإنتاج فلا تكون كل حرفتهم أو كل بضاعتهم هي الدين.

٤- أن تتحطم الحواجز والسدود بينه وبن الجامعات ومعاهد التعليم الأخرى، وتزول الفروق بين خريجيه وسائر الخريجين في كل مستوى، وتتكافأ فرصهم جميعا في مجالات العلم ومجالات العمل.

٥- أن يتحقق قدر مشترك من المعرفة والخبرة بين المتعلمين في جامعة الأزهر والمعاهد الأزهرية، وبين سائر المتعلمين في الجامعات والمدارس الأخرى، مع الحرص على الدراسات الدينية التي امتاز بها الأزهر منذ كان لتتحقق لخريجي الأزهر الحديث وحدة فكرية ونفسية بين أبناء الوطن، ويتحقق بهم للوطن وللعالم الإسلامي نوع من الخريجين مؤهل للقيادة في كل مجال من المجالات الروحية والعلمية.

مجمع البحوث الإسلامية: وهو إحدى الهيئات التابعة للأزهر، حيث حل محل هيئة كبار العلماء، وفقا لقانون ١٩٦١، وتلتصق به إدارة الثقافة، وفى مجاله تتضح وظائف أخرى مهمة يقوم الأزهر بها، أبرزها وظيفتان(ماجدة ربيع، ١٩٩٢: ٢٦٧): وظيفة تصحيحية، وتتركز في مراجعة وفحص المؤلفات والمصنفات الإسلامية أو التي تتعرض للإسلام في الداخل والخارج وإبداء الرأي فيها، ووظيفة إشرافية تبدو من خلال إيفاد ومتابعة البعوث في الخارج والإشراف على الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر.

فمن تأمل في بعض أعمال المجمع سوف يجد أنه لا يقتصر على المجال الديني وحده، فهو يمتد في نطاق عمله ليتناول عددا من مختلف قضايا المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهى النتيجة التي يؤكدها ما جاء في كلمة د. محمود حب الله، الأمين العام للمجمع في المؤتمر الثاني له في مايو عام ١٩٦٥، في معرض حديثه عن مجال البحوث في المجمع حيث قرر أن مجال هذه البحوث لا يقتصر على الناحية الدنية، بل يتسع ليشمل مجالات أخرى مثل الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة وما إليها.

ومما يشير إلى ما سبق، إصدار المجمع سلسلة شهرية، تطرح للجمهور مع باعة الصحف، يتناول كل عدد منها قضية أساسية، يتناولها عالم من علماء الدين غالبا، ومن خلال الاطلاع على مجموعة الكتب التي نشرتها السلسلة في الفترة من ١٩٦١ -١٩٨١، يتبين أن السلسلة أصدرت خلال هذه العشرين عاما، ٩٢ كتابا بيعت بأسعار رمزية، مما يسهل انتشارها بين القراء، ٧٧

منها في المجال الديني، وذلك بنسبة ٨٣,٦%، وعشرة كتب في المجال الاجتماعي، بنسبة ١٠,٨ %، وأربعة كتب في المجال السياسي، بنسبة ٤,٣%، الأمر الذي أكد على أن السلسلة يغلب عليها تناول الموضوعات الدينية وخاصة تلك التي لا تثير قضايا حساسة.

وشكلت مؤتمرات المجمع نبعا رائعا لمجموعة ضخمة من الأبحاث والدراسات التي تناولت قضايا شتى، نسوق منها على سبيل المثال ما انتهى إليه المؤتمر الثاني، عام ١٩٦٥، تحت عنوان(التوصيات الخاصة)، وتتركز التوصيات الخاصة في قضايا اقتصادية بذاتها، وهى القضايا التي يمكن تقسيمها - حسب رأى المجمع بخصوصها - إلى قضايا مشروعة، وأخرى جائزة، وثالثة محرمة، ورابعة ما زالت تحت البحث(ماجدة ربيع: ٢٨٣)على النحو التالي:

(أ) القضايا المشروعة:

- التأمين الذي تقوم به جمعيات تعاونية يشترك فيها جميع المستأمنين لتؤدى لأعضائها ما يحتاجون إليه من خدمات، حيث يعد هذا " نوعا من التعاون على البر".

(ب) من القضايا الجائزة:

- نظام المعاشات الحكومي وما يشبهه من نظام الضمان الاجتماعي المتبع في بعض الدول ونظام التأمينات الاجتماعية المتبع في دول أخرى.
- أعمال البنوك من الحسابات الجارية وصرف الشيكات وخطابات الاعتماد، والكمبيالات الداخلية التي يقوم عليها العمل بين التجار والبنوك في الداخل، حيث لا يُؤخذ في نظير هذه الأعمال ربا.

(ت) من القضايا المحرمة:

- الفائدة على أنواع القروض كلها لا فرق في هذا بين ما يسمى قرضا استهلاكيا، أو كان قرضا إنتاجيا.
- الإقراض بالربا إلا إذا دعت إليه الضرورة.

(ث) من القضايا التي يبحثها العلماء(في زمن هذا المؤتمر) لإصدار الرأي الإسلامي بشأنها:

- المعاملات المصرفية المتعلقة بالكمبيالات الخارجية.
- دراسة بديل إسلامي للنظام المصرفي الحالي.
- الحكم الشرعي لشهادات الاستثمار وأرباحها(نوع من الشهادات يصدرها البنك الأهلي في مصر لتشجيع الادخار في البنك).

لكن المشكلة التي برزت منذ تطوير ١٩٦١، تراجع المستوى التعليمي والثقافي لطلاب الأزهر، وهو ما عبر عنه أحد علمائه (عبد الودود شلبي، ١٩٩٨: ٢٠) في مقارنة له بين ما أصبح الأزهر عليه وبين ما كان من قبل، حيث أشار إلى أنه في الأروقة القديمة، كنت تسمع هدير المناقشات حول مقال نشر في مجلة(الرسالة)، أو بحث كتب في مجلة (الثقافة)، وكانت هاتان المجلتان أكثر المجلات تأثيرا في التكوين الثقافي لكثيرين، وكان (البيان والتبيين) للجاحظ، و(العقد الفريد) لابن عبد ربه، وكتاب (الكامل) للمبرد من أهم الكتب التي يحرص الطلاب على اقتنائها وقراءتها، فلم يكن عجبا أن يكون طلاب الأزهر قديما هم خطباء مصر كلها، بدءا من المسجد، وانتهاء بالنادي الثقافي أو الحزب السياسي.

تعليم المرأة: ومما يردده كثيرون أن تطوير عام ١٩٦١، هو الذي أتاح الفرصة للمرأة كي تلتحق بالأزهر، بعد أن كان التعليم فيه مقصورا على الرجال، وربما يكون هذا صحيحا من الناحية المؤسسية والتنظيمية، لكنه لا يعنى أن المرأة كانت بعيدة تماما عن الأزهر.

فقد الدكتور محمد رجب البيومي، أشار(١٩٩٣: ٢٦٥) إلى معلومات مختلفة، حيث وقع في يده العدد ٣٩٥ من مجلة(الرسالة) الصادرة في القاهرة بتاريخ ١٩٤/١/٢٧، وفيه نبذة تحت عنوان (فتيات في الأزهر) قال فيها كاتبها أن المستشرق الإنجليزي" مستر دون"، ذكر في كتابه (الحياة الفكرية والتعليمية في مصر، في القرن التاسع عشر) ما خلاصته أن الحملة الفرنسية أثناء قدومها إلى مصر وجدت في صحن الأزهر بضع نساء يتعلمن إلى جانب الشبان، ويتفقهن في الدين، وكانت هناك عالمة ضرير يلتف الشبان حولها، ويتلقون الدروس عنها، كما أنه كان في معهد طنطا الديني جماعة من الفتيات يحضرون الدروس الدينية، ويستمعن إلى التفسير والحديث.

وأشار البيومي كذلك(ص٢٦٦) إلى ما كتبه الشيخ محمود أبو العيون، وهو من علماء الأزهر الكبار، في مجلة الهلال (نوفمبر سنة ١٩٣٤: ٩٧) أن النساء كن يتلقين العلم بالأزهر إلى عهد غر بعيد، وكان من شيوخهن الأساتذة:

القويسنى، والسقا، والصعيدي، والعدوى، والخضري، وهؤلاء جميعا من مشهوري العلماء الكبار، ومنهم من شهد خاتمة العهد العثماني، ومن أدرك الحملة الفرنسية.

كما ذكر أبو العيون أن الشاعرة الشهيرة عائشة التيمورية كانت تحضر العلوم اللغوية والشرعية، على أيدي عالمات حضرن في الأزهر، منهن السيدة فاطمة الأزهرية، والسيدة سنية الطبلاوية، وقد درست عليهما جانبا من النحو والعروض .

وثبت أيضا أن المرأة تقدمت لامتحان العالمية بالأزهر، وهى أرقى شهادات الأزهر العلمية، في زمن كان لهذا الامتحان روعته المخيفة لدى الرجال! وفيهم من يقضى عشرين عاما دون أن يجرؤ على التقدم إله، إذ كان الممتحنون من كبار العلماء، ولهم في الأسئلة الدقيقة مغاص عميق، حيث لا يقفون عند دائرة خاصة، بل يكون السؤال الواحد مزيجا من علوم شتى، فهو يتضمن الفقه والأصول، واللغة والنحو والبلاغة في وقت واحد، وفى هذا أيضا كتب الشيخ محمود أبو العيون في مجلة الهلال الصادرة في نوفمبر سنة ١٩٣٤، يقول:

" كانت لجنة الامتحان العالمية تطوف على المعاهد الملحقة بالأزهر لامتحان طلبة الشهادة فيها، فسافرت اللجنة من علماء الأزهر إلى معهد طنطا سنة ١٩١١ لامتحان طلبته، وتقدمت الشيخة فاطمة العوضية للامتحان، وكان موضوع درسها في علم الأصول (لا تكليف إلا بفعل) من كتاب (جمع الجوامع)، وهو باب عويص ثقيل وفيه إشكالات وتعاقيد، وقليل من النابهين من يحذفه أو يجوزه بسلام.

وما أن أخذت الشيخة فاطمة العوضية مقعدها من اللجنة حتى أمطرها أعضاؤها وابلا من الأسئلة المعقدة في الباب المعين لها، وناهيك بامتحان الأزهر في القديم، فقد كان مرهقا حقا، وكان السبب في نجاح الطالب أن يكون قادرا على الجمع بين الآراء والخلافات، وتصحيح المسائل المختلفة بالأدلة والبراهين الواردة عن العلماء المعروفين، والعبرة في ذلك كله بعمق الفهم، والقدرة على الترجيح، لا بكثرة الحفظ، ونقل الأقوال والمسائل.

أصداء الأزهر خارج مصر: وطوال تاريخ الأزهر نجد أنه لم يقتصر على قبول أبناء مصر وحدهم، بل كان ساحة واسعة تسع من يرد إليه من طلاب المعرفة الإسلامية، من أي بلد أتوا.

وكان الأزهر يخصص مكانا محددا لكل مجموعة تنتمي إلى هذا البلد أو ذاك، سواء من داخل مصر أو خارجها، حيث كان كل رواق للآتين من خارج مصر، يسمى باسم كل دولة، فهذا رواق الأتراك، وذاك رواق المغاربة(تونس والجزائر، والمغرب)، وهناك رواق الفلاتة لأهل إفريقية الوسطى، ورواق البربر الذي خصص للطلبة من موريتانيا والمناطق المجاورة...إلخ، وهكذا كان الأمر بالنسبة للآتين من داخل مصر. وعُرفت هذه الأماكن بالأروقة، وكانت الحياة داخل الرواق تسير دون نظام معين، فيما عدا أن لكل رواق" شيخا" ينتخبه الطلبة ليكون مراقبا عليهم في غير العلوم. وفى يناير ١٨٩٧ وضع نظام للأروقة حيث جعلت مشيخة الرواق لأحد العلماء المستحقين أو أحد علماء أقرب الأروقة إذا لم يتوافر وجود هذه الشروط في الرواق المعين. كما تحددت وظائف شيخ الرواق في مراقبة أهل الرواق في سفرهم وحضورهم، وسلوكهم داخل الرواق،

ومتابعة أداء الوظائف التي شرطها الواقفون للرواق كقراءة سور من القرآن في ساعات معينة (عاصم الدسوقي، ١٩٨٠: ٣٥).

ولما كثر عدد الطلاب، لم تعد الإقامة في الأروقة مناسبة، فتم إنشاء مدينة طلابية للمبعوثين، الآتين من خارج مصر ويقصدون تلقى العلم في الأزهر.

وعادة ما كان الوافدون يصنفون إلى فئات أربع (شوقي عطا الله، ١٩٨٨: ٤٩):

أ- وافدون على منح وحاصلون على شهادات دراسية معادلة للشهادات المصرية.

ب- وافدون على منح لكنهم غير حاصلين على شهادات دراسية معادلة للشهادات المصرية.

ت- وافدون للدراسة على حسابهم أو على حساب حكوماتهم وحاصلون على شهادات دراسية معادلة للشهادات المصرية.

ث- وافدون للدراسة على حسابهم(أو حساب حكوماتهم) وغير حاصلين على شهادات دراسية معادلة للشهادات المصرية.

ومن التيسيرات التي تمنح للطلاب الأفارقة عند حضورهم للأزهر للدراسة به(شوقي عطا الله: ٥٠):

١- المنح الدراسية والتي تزيد مع تغير الأسعار وتكاليف المعيشة في مصر.

٢- التسهيلات المقدمة للطلاب عند حضورهم للدراسة ومنها تحمل الأزهر النفقات لسفر الطلاب، وصرف بدل استعداد لهم للعام الدراسي بمجرد وصولهم إلى القاهرة، فضلا عن تسهيل نقل الطلاب لكتبهم ولأمتعتهم التي يحتاجون إليها بالقاهرة.

ويظهر التأثير الحقيقي للأزهر في الخارج من تتبع أحوال ونشاط هؤلاء الوافدين بعد عودتهم إلى بلادهم بعد تخرجهم من الأزهر، أو بعد حصولهم على قدر كبير من العلم والمعارف فيقومون بنشر هذه التعاليم في بلادهم في المدارس والمساجد وفى الجامعات، وفى شتى أنحاء مجتمعاتهم المتعددة، والكل هناك يكن لهم كل تقدير واحترام ويهتدي بآرائهم، ويسير عليها لأنهم قد اغترفوا من تعالم الإسلام في رحاب الأزهر الشريف، وتفقهوا في الدين وتتلمذوا على أيدي علماء الأزهر.

وهؤلاء الطلاب الوافدون إلى الأزهر كون لهم غالبا شأن كبر في بلادهم حيث يتولون فيها قيادات سياسية وتعليمية وغرها من الخدمات الاجتماعية المتعلقة بشئون بلادهم، فيتفوقون فيها ويكون لهم تأثير كبير في بلادهم(شوقي عطا الله: ٥١).

بطبيعة الحال، لم يقتصر الأمر على قارة إفريقية، ولن نوغل في التفصيلات، وإنما سنكتفي باستقراء نصين هامين في هذا المجال، أولهما تصل بعام ١٩٣٧/١٣٥٦هـ، وثانيهما في عام ١٩٥١/١٣٧٠هـ، وكلا النصين يتصلان بمسلمي الهند، كمثال حيث تعد أكبر البلدان بعد الصين في هذه الفترة (سعيد إسماعيل: ٣٥٥).

فأما الوثيقة الأولى، فهي تقرر كتبته بعثة أرسلها الأزهر إلى الهند ونشرتها مجلة الأزهر في مجلدها الثامن سنة ١٩٣٧(ص٥٩٤ -٥٩٨)، فما هي الحقائق التي ضعها التقرير بين أيدينا؟

١ -فُرقة بين علماء الدين والعلماء المدنيين: فقد لاحظت البعثة " الفُرقة المؤلمة " بين علماء الدين والعلماء المدنيين، وسبب هذه الفرقة هو نفس ما شكا منه مفكرو مصر، الانفصال بين التعليم الديني، والتعليم المدني، فالأول يبعد بصاحبه عن وظائف الدولة، والثاني لا يعرف في ثناياه شيئا عن الدين، وتولى شئون الحكومة خريجو المدارس المدنية، واستحوذوا على النفوذ السياسي، في حين استحوذ الفريق الآخر على النفوذ الديني، ثم نشأت الأجيال الجديدة بعد ذلك على ما يلقنه رجال العلوم الحديثة لتلاميذهم من الاستخفاف بعلماء الدين ورميهم بالقصور، وضيق الأفق، كما نشأ على أيدي علماء الدين جيل أشربوا كراهية الطلبة المدنيين ورميهم باللادينية!!

وقد بذلت بعثة الأزهر جهدا كبيرا في محاولة إيجاد جسور من التفاهم بين الفريقين، ومن أشد ما لاقته البعثة أن الرجال المدنيين رموا علماء الدين بأنهم منقسمون على أنفسهم شيعا يكفر بعضهم بعضا، وأنهم بذلك كانوا أحد العوامل الأساسية فيما وصل إليه المسلمون من سوء الحال!

ودعا رجال البعثة إلى العلاج الوحيد، وهو أن ينشأ جيل جديد يكون وسطا بن الفريقين، وذلك بأن يعطى طلبة الجامعات المدنية بعضا من علوم الدين، وأن ينشأ كذلك في الجامعات الدينية نظام يجمع فيه الطالب إلى علوم الدين بعضا من العلوم المدنية (سعيد إسماعيل: ٣٥٦).

٢ -الفُرقة بن طوائف المسلمين، فقد كان المسلمون (قبل ظهور باكستان) في الهند مللا عدة، لا همّ لدى أصحاب كل ملة إلا الطعن في أصحاب الملل الأخرى. ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما رآه رجال البعثة في مدرسة السند الإسلامية بكراتشي، وهو وجود مسجدين داخل أسوار المدرسة، أحدهما للشيعة، وثانيهما لأهل السنة، وعندما تحدثوا إلى ناظر المدرسة، وهو إنجليزي في شأن هذه الفُرقة في دور العلم التي يجب أن تعمل على وحدة التفكير بين طلبتها ومدرسيها، أجاب الرجل بِأن هذا مع الأسف كان تنفيذا لإرادة الواقفين وأن الطلبة يعيشون سويا في كل الأوقات إلا وقت الصلاة، وهو عكس ما هو مفروض!!

٣ -تنظيم البعثات الهندية إلى الأزهر، فقد دلت تحريات البعثة على أن كثيرا من خيار الناس في الهند كانوا يجهلون أن لبلادهم طلبة في الأزهر، في حن كان آخرون يألمون من أن الطلبة الذين يفدون إلى الأزهر تطول إقامتهم فيه لغير سبب ظاهر.

وقد أطلعت البعثة مسلمي الهند على جلية الأمر بشأن هؤلاء الطلبة، وكيف أن كثيرا منهم لا يستفيدون من الدراسات الأزهرية نظرا لضعف استعدادهم العلمي، كما أن البعض منهم ينصرف عن شئون الدراسة إلى غيرها، نظرا لضعفهم الخلقي، في حين أن فريقا ثالثا يعتقد أن مقامه بالأزهر الذي يدر عليه بعض الإعانات الشهرية خير له من العودة إلى بلاده التي يحتمل ألا يجد فيها عملا يعيش منه.

هذا إلى أن الكثرة المطلقة من الطلبة الغرباء يختارون لدراستهم نظام " الغرباء"، وهو نظام قلما يكفل التثقيف الأزهري الكامل. وبعد مباحثات شتى، استقر الرأي على عرض مجموعة من الآراء لتنظيم هذه البعثات، يُذكر منها(سعيد إسماعيل: ٣٥٧):

- أن يوكل إلى كل الحكومات الإقليمية في الهند أن تكون واسطة الاتصال بين الأزهر وطب الانتساب إليه، ففي ذلك ضمان للأزهر من أن يرد إليه من يعتبرون خطرا على النظام العام.
- تأسيس علاقات صداقة بين الأزهر ورجال الهند الممتازين، فقد لمست البعثة إقبالا على صداقة مصر "يجدر بنا أن نعنى به أشد العناية"، وأرفقوا كشفا بأسماء هؤلاء الأصدقاء، على أن تدوم المراسلات بينهم وبين الأزهر، ومن بين هلاء فريق من رجال العلم " يجدر بمصر على العموم والأزهر على الخصوص أن ينتفع بالأيام التي يقيمونها فيها، فيدعوهم لإلقاء المحاضرات على الطلبة المصريين في شئون الهند".
- واقترحت البعثة كذلك أن يمنح الأزهر درجة العالمية الفخرية لفريق من زعماء الهند،" فإن في ذلك تقوية لأواصر الصداقة بين الطرفين، وحفزا لفئة من أفاضل الهنديين للإقبال على هذه الصداقة، وإن لمثل هذا التصرف النبيل من الأزهر أثر في عواطف الهنديين عامة ورجال العلم منهم خاصة ".

ودراسة حياة علم بارز من علماء الأزهر، وهو الشيخ محمد عياد طنطاوي، المولود عام ١٨١٠م، يمكن أن يقف على أفق آخر من آفاق المجتمعات الأخرى التي ترددت في ثقافتها أصداء الأزهر، خاصة وأن المجتمع الذي نشير إليه هنا هو المجتمع الروسي، الذي لا يعد من المجتمعات المسلمة، وإن ضم عددا من المسلمين.

ففضلا عن مواقف ومناسبات متعددة أتاحت له الفرصة لمخاطلة أجانب، في مواقف تدريس وتعليم، لا في الأزهر فقط، بل وفى بيئات تعليمية متعددة(كتاب الهلال، ١٩٧٣: ٥٩).

وفى سنة ١٨٤٠ دعاه قيصر روسيا ليقوم بتعليم اللغة العربية وآدابها في القسم التعليمي التابع لوزارة الخارجية الروسية، فتعلم الشيخ اللغة الروسية، وانتقل إلى هناك، فكان انتقاله حدثا خطيرا في تاريخ الأزهر،وفى صلة العرب بالروس، وكان سفره يوم السبت ٢٤ من المحرم سنة ١٢٥٦هـ.

وقد وضع المستشرق الروسي" أغناطيوس كراتشوفسكى" كتابا عن حياة الشيخ محمد عياد الطنطاوي، تُرجم إلى العربية، ونشره المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية سنة ١٩٦٤، حيث ذكر المستشرق فيه: " كان رحيل الطنطاوي إلى روسيا حدثا كبيرا، ليس في حياته فحسب، بل وفى الاستشراق الروسي أيضا، حتى أن الصحافة الواسعة أولته اهتماما كبيرا".

وتعدى تأثير الطنطاوي إلى مواقع أخرى في أوربا، حيث أذاع شهرته فيها مستشرقان كانا تلميذين له، يجلسان عند أعمدة الجامع الأزهر، ثم اشتهرا بمعرفة اللغة العربية واللهجات، أحدهما " فولجنس فرنيل"، القنصل بمدينة جدة في جزيرة العرب، وصاحب الرسائل عن تاريخ العرب قبل الإسلام، والثاني" غوستاف فل" أستاذ هيدلبرج السابق، ومترجم كتاب ألف ليلة وليلة، ومؤلف شعر العرب قبل محمد(صلى الله عليه وسلم)، والفضل لظهور البحثين عن جزيرة العرب قبل محمد، يرجع لمساعدة الشيخ للمؤلف، إذ أنه بغير مساعدته، ما كان لبحوثهما أن تظهر كما يشهدان بذلك(كتاب الهلال: ٦١).

وتجلت عالمية الأزهر في أن يتم تعيين عالم أزهري تونسي، شيخا للأزهر، وهو الشيخ محمد الخضر حسين، في سبتمبر عام ١٩٥٢، لكن سوء حظه هو مجيئه في مناخ جديد تماما يستهدف تغييرا شاملا جذريا في الكثير من مناحي الحياة، في عهد ثورة يوليو ١٩٥٢، خاصة وأنه لم تمض على قيامها بضعة شهور، حيث روح الاندفاع، والرغبة في انتهاج نهج الفورية والسرعة، هذا في الوقت الذي كان فيه الشيخ الخضر، من فريق المحافظين، داخل الأزهر.

والشيخ الخضر عالم كبير من علماء معهد الزيتونة بتونس، طلب العلم فيه على شيوخه وتخرج عليهم، وكان المعهد شبيها بالأزهر، تدرس فيه العلوم التي تدرس بالأزهر، وكان الشيخ الخضر ممن اشتغل بالحركة الوطنية في تونس، فقبض عليه وصدر حكم بإعدامه، فهرب إلى ألمانيا وأوربا، إلى أن انتهى به المقام في مصر، حيث سعى بعض عظمائها مثل أحمد تيمور باشا الذي كان يعرف قيمة الشيخ، وتم إلحاقه بالأزهر، معلما.

ولم يكن الخضر من رجال الإصلاح والتجديد مثل الشيوخ محمد عبده، والأفغاني، والمراغي، بل كان ميله إلى المحافظين والتقليديين، وتجلى موقفه هذا من خلال بعض القضايا التي أُثيرت أثناء وجوده بالأزهر.

ولم يبصر الرجل حقيقة ما كان يجرى في مصر بعد قيام ثورة يوليو، فلم يفكر في نهوض وإصلاح وتطوير، ولا سعى الأزهريون أنفسهم إلى ذلك في هذه الفترة، وكل ما تحمس له الشيخ خضر، هو تجاوبه من مطالبات جماعية للأزهريين بتحسين أحوالهم المادية، وكان يتولى نيابة عنهم مخاطبة الحكومة بذلك، التي لم تتحمس للاستجابة، بل نظر قادة الثورة إلى تجمعات الأزهريين وكأنها عمل ضد الثورة(عبد المتعال الصعيدي، د.ت: ١١).

ولما لم ير الشيخ استجابة من الحكومة، اعتكف فترة في منزله، ومع الأسف لم يهتز لذلك أحد من أهل الحكم، فآثر الرجل الاستقالة.

الإسلام والسياسة: على الرغم مما حمله تاريخ الأزهر منذ إنشائه من دلالات ومشاركات في الشأن السياسي، لكنه كان منطلقا لجدل مجتمعي طويل وعميق حول العلاقة بين الدين والدولة، في مناسبتين مهمتين:

الأولى: هي ما أثاره كتاب أصدره أحد علماء الأزهر المشهورين وهو الشيخ على عبد الرازق، بعنوان (الإسلام وأصول الحكم) نفى فيه أن تكون هناك علاقة بين الدين والدولة، خاصة وقد صدر عقب سقوط الخلافة في الدولة العثمانية على يد أتاتورك عام ١٩٢٤ على يد مصطفى كمال أتاتورك مما أحدث ضجة واسعة في العالم الإسلامي، لتهاوى نظام عاش مع وبالمسلمين من نشأة دولة الإسلام، حتى لقد قال الشاعر أحمد شوقي في ذلك:

ضجت عليك مآذن ومنابر وبكت عليك ممالك ونواح

الهند والهة ومصر حزينة تبكى عليك بمدمع سحاح

والشام تسأل والعراق وفارس أمحا من الأرض الخلافة ما؟

وبدأ بعض حكام العالم الإسلامي، كل يفكر في أن ينقل الخلافة إلى بلده ويكون هو خليفة المسلمين، وفى مقدمة هؤلاء الملك فؤاد في مصر، ومن ثم كان كتاب على عبد الرازق ضربة موجعة لفكرة إحياء الخلافة.

وكثيرا ما استند الكتاب العلمانيون إلى كتاب على عبد الرازق منذ صدوره وحتى الآن في نقد فكرة علاقة الدين بالسياسة، لكن الدكتور محمد ضياء الدين الريس أصدر كتابا فند فيه ما حمله الكتاب، وما دار حوله من جدل(١٠:١٩٧٦)، وأدان مختلف الكتاب الذين رددوا ما زعمه الشيخ

على عبد الرازق من أن المسلمين لم يبحثوا ولم يؤلفوا في السياسة، لأن الخلفاء كانوا يمنعونهم، أو لأنهم - حسبما يعبر الشيخ - كانوا خاضعين للضغط الملوكي، ويقول إنه، أي الشيخ على عبد الرازق:" لا يعرف لهم مؤلفا في السياسة ولا مترجما".

ويرد الدكتور الريس على ذلك ويثبت أن هذه دعوى باطلة، وأن المسلمين بحثوا وألفوا في السياسة، ويورد أسماء عديد من الكتب التي ألفها علماء الإسلام، كذلك بين الريس أن علماء المسلمين كانوا يبحثون في " الإمامة " – وهى الدولة الإسلامية- في كتب علم الفقه والكلام(الريس: ١٢).

ويعلن الدكتور الريس أن الفكرة السياسية في كتاب الإسلام وأصول الحكم نفسها خطأ، إذ تقول هذه الفكرة إن الإسلام دين فقط، بمعنى أنه عبادة فردية فقط، فلا شأن له بالدنيا وشئونها، ولا بالمجتمع ولا بالسياسة، وذلك لأن الدين – كما زعم الشيخ - هو ضد الدنيا، والضدان لا يجتمعان

وهنا عقد الدكتور الريس فصلا بعنوان (الدين والدنيا) بين فيه أن الدين ليس ضد الدنيا، ولكنه جاء لصلاحها، وجاء لسعادة الناس، وأثبت أن السياسة طريق مهم للغاية لمواجهة فساد الدنيا، إذا قامت على أسس سليمة، فإذا اختفت هذه الأسس، انقلب الحال إلى العكس(الريس: ١٤).

أما الكتاب الثاني، فهو كتاب(من هنا نبدأ) للشيخ خالد محمد خالد، صدر عام ١٩٥١، وفى هذا الكتاب ذهب إلى أن الإسلام دين لا دولة، وأنه ليس في حاجة أن يكون دولة، وأن الدين علامات تضيء لنا الطريق إلى الله وليس قوة سياسية تتحكم في الناس، وتأخذهم بالقوة إلى سواء السبيل، ما على الدين إلا البلاغ، وليس من حقه أن يقود بالعصا من يريد لهم الهدى وحسن ثواب(خالد محمد خالد، د.ت: مقدمة الطبعة العاشرة).

وفى وقته أصدر عالم أزهري آخر شهير هو الشيخ محمد الغزالي كتابه(من هنا نعلم) يفند فيه دعاوى الشيخ خالد.

لكن المدهش، هو أن خالد محمد خالد نفسه، تراجع عن دعواه بعد ذلك وأصدر كتابا بعنوان(الدولة في الإسلام(١٩٨١) فند في صفحاته ما سبق أن قاله، فضلا عن دعاوى الآخرين في هذا الباب، وكان مما قاله (ص٢٤) أن المجتمع المسلم في المدينة إذن كان له دولة يقودها رسول الله صلى الله عليه وسلم..دولة لها جيش، وراية، وقوانين، وضرائب، وكل مقومات الدولة الحديثة، واتسع نطاق هذه الدولة، وقام صرحها العظيم في عهد الخلفاء الراشدين، ثم فيما تلاه من عصور وعهود.

الحرب الإنجليزية على
التعليم العربي الإسلامي في السودان

لمدة طويلة من الزمان، ظلت السودان مع مصر دولة متحدة، بحكم الطبيعة الجغرافية، ورابطة النيل التي تصل بينهما، والجوار والعقيدة والثقافة، وكان للأزهر الدور الفعال في تزويد السودانيين، أو من أتيحت لهم الفرصة، بالثقافة العربية الإسلامية، وما يرتبط بهذا من تحديد للهوية وتوجهها.

ومن هنا نجد أن من الرعيل الأول من السودانيين الذين تخرجوا في الأزهر وعادوا لينشروا العلم في بلادهم، أسرة عيسى بن بشارة الأنصاري، وعيسى هذا هو أحد أئمة الدين والعلماء العاملين، ولد في المدينة المنورة في أوائل القرن العاشر الهجري، وفيها حفظ القرآن، ثم سافر إلى مصر في طلب العلم وتفقه في الأزهر على شيوخ الإسلام(محمد سليمان، ١٩٨٥: ٥٨).

ولقد كان فضل هذه الأسرة على السودان كبيرا فقد وهبت البلاد أكثر من أربعين عالما وفقيها عملوا في نشر التعلم في مختلف العهود إبان سلطنة سنار، وأثناء الحكم التركي، وفى فترة الحكم البريطاني على السودان. وبالطبع فقد تفاوتت منازل هؤلاء العلماء من حيث حصيلتهم الدينية، ومن حيث عطائهم، ولكنهم أسهموا جميعا في بناء مسجد كترانج، أول معهد علمي في السودان الأوسط، سعى سعيا حثيثا أن يكون قبسة من قبسات الأزهر.

ومهما كانت الدوافع، فلا نستطيع أن ننسى أن واحدا في قامة رفاعة الطهطاوي العالية، أبرز خريجي الأزهر، فضلا عنه أنه من أبرز رواد النهضة العربة الحديثة، تم اختياره ليكون مسئولا عن مدرسة الخرطوم الابتدائية التي فتحت في عهد الخديوي عباس،عام ١٨٥٣، أي بعد ثلاث سنوات من قدوم رفاعة إلى السودان، وكان لرفاعة حق اختيار المدرسين الذين عاونوه في تشغيل المدرسة.

لكن الحق يقال، لم يكن رفاعة متحمسا للعمل الذي نُدب إليه في السودان، حيث أنه كان ينظر إليه باعتباره عقوبة من الخديوي له.

وقد خص الإمام محمد عبده السودان بكثير من اهتمامه، في اختيار عناصر متميزة لشغل وظائف القضاة والتدريس بالسودان، من بين خريجي الأزهر، كأصحاب الفضيلة الأساتذة الشيخ محمد شاكر، والشيخ محمد هارون، والشيخ محمد مصطفى المراغي، الذي كان له شأن عظيم فيما بعد، حيث تولى مشيخة الأزهر في مصر مرتين.

فلما خضعت مصر للاحتلال البريطاني، امتدت السيطرة الإنجليزية إلى السودان، بعد نشوب الثورة المهدية، حيث الادعاء الإنجليزي بأن استعادة السودان كانت جهدا مشتركا بين مصر وبريطانيا، مما اقتضى التشارك في الحكم والسيادة، حتى إذا ما قتل السردار لي ستاك القائد العسكري الإنجليزي، أُجبرت مصر على الكثير من الانسحاب والتخلي عن سلطات لها على السودان، وبذلك تنفرد بريطانيا فترة من الزمن كي تعمل على مسخ الهوية العربية الإسلامية، أو على الأقل التخفيف منها، فضلا عن جعلها بعيدة عن جزء من السودان، فتغرس أصول التفرقة وأسس الانفصال.

ولم يغب عن الأطراف الثلاثة: مصر، والشعب السوداني، وبريطانيا أن التسيد الحقيقي إنما يُتأتى بتسيد العقول والقلوب، وطريقه التعليم، فكان صراع ضار شهدته أرض التعليم، البريطانيون يسعون إلى إبعاد المؤثرات العربية الإسلامية، والسودانيون بمساعدة مصر، يتمسكون بالهوية العربية الإسلامية، وهذا ما يتبين لنا مما يلي:

المدرسة المصرية في الخرطوم:

فكرت حكومة مصطفى النحاس في مصر عام ١٩٣٨ في إنشاء مدرسة مصرية في الخرطوم، لكن أمر التنفيذ كان عسيرا، فالسلطة الحقيقية في السودان كانت لبريطانيا، فضلا عن أن مصر نفسها كانت ما تزال محتلة من بريطانيا رغم حصولها على الاستقلال رسميا عام ١٩٢٢.

ولم يكن أمر إنشاء المدرسة مزعجا كثيرا لسلطات الاحتلال، لكن ما أن نشرت بعض الصحف المصرية حبرا مفاده أن مباني المدرسة سوف تحتوى على مسرح يمثل فيه الطلبة والأساتذة، وأن مصر ستعين مستشارا للثقافة في السودان، وهو الذي سيكون ناظرا للمدرسة، مما يعنى أن المدرسة لن يقتصر دورها على تعليم مقررات مدرسية فقط، بل ستمتد إلى أنشطة ثقافية وفنية، حتى بدأ التوجس الإنجليزي مما استنتجوه من خطر لمثل هذا على الهوية السودانية، من حيث تعزيز طابعها العربي الإسلامي، وما يؤكد هذا أن نشاطا مصريا قبطيا تعليميا كان يجرى على أرض السودان، ولم يشكل إزعاجا لسلطات الاحتلال(إبراهيم الحاردلو، ١٩٧٧: ٥٧).

وبعد مفاوضات مضنية وافقت سلطات الاحتلال على فتح المدرسة المصرية، لكنها اشترطت ألا تفتح أبوابها للسودانيين، بل يقتصر القبول فيها على أبناء المصريين العاملين في السودان، وأن يقوم مدير التعليم الإنجليزي في حكومة السودان بوضع جميع الشروط التي تضمن لحكومة السودان الإنجليزية تجنب كل النتائج التي تخشاها من إنشاء المدرسة المصرية.

واستمرت مفاوضات وأزمات بين مصر وسلطات الاحتلال، حيث وافق مدير المعارف الإنجليزي في حكومة السودان على أن يقبل في المدرسة بعض الطلاب السودانيين، بشرط أن تعرض أسماء المتقدمين أولا على مدير المعارف، وأن يكونوا من أولئك الطلاب الذين يريدون الالتحاق بالجامعة المصرية في القاهرة، بعد تخرجهم من المدرسة المصرية بالخرطوم، وأن يدفعوا مصروفات لا تقل عن المصروفات التي يدفعها الطلبة المصريون، لأن مثل هذه المصروفات سوف تحد من الإقبال على المدرسة.

ولم تبدأ المدرسة العمل تقرر إنشاؤها عام ١٩٣٨بالفعل إلا في ٨ يناير عام١٩٤٤!!

ووصل القلق الإنجليزي من وجود مدرسة مصرية في السودان إلى حد الإصابة بالذعر من سؤال في النحو والصرف، ورد في امتحان الطلاب رأت الإدارة الإنجليزية أنه يدور حول مضامين سياسية رأوا ألا تدخل المدرسة، حيث كان مما جاء في رأس السؤال(الحاردلو: ٧٥):"إن السودانيين والمصريين شعب واحد، خلقه الله ليسكن واديا واحدا وأعطاه لغة واحدة ودينا واحدا وخصائص مشتركة متشابهة، ومن أجل هذه الروابط أنشأت الحكومة المصرية هذا العام مدرسة ثانوية في الخرطوم...".

وفى أواخر عام ١٩٥٠ فكرت الحكومة المصرية في مساعدة المدارس الأهلية التي أنشأها بعض الأفراد السودانيين لنشر التعليم في السودان بجهود ذاتية، فخصصت في ذلك العام ٣٥٠٠٠ خمسة وثلاثين ألفا من الجنيهات في الميزانية إعانة للمدارس الأهلية في السودان، ولما كانت حكومة السودان الإنجليزية ترفض كل إعانة من مصر للمدارس الأهلية، حاولت أن تقنع الحكومة المصرية بأن تلغى تلك المساعدة، ولكن الحكومة المصرية مضت في خطتها لمساعدة المدارس الأهلية(الحاردلو: ٩٥).

كلية غوردون البريطانية:

عندما نجح اللورد" كيتشنر" أن يستعيد السيطرة على السودان أواخر القرن ١٩، بقيادته للقوات المصرية، فقد شعر بأنه قد نجح في الخطوة الأولى التي تتيح لبريطانيا أن تبسط يدها فيها على تلك البلاد التي كانت تشكل المنفذ الكبير الذي كانت تنفذ فيه، من مصر، المؤثرات العربية الإسلامية عبر بلدان إفريقيا وخاصة جنوب السودان وما جاوره، وقد كشفت عن هذا وثيقة كتبها كتشنر في سبتمبر عام ١٨٩٢(عبد الغنى سعودي وآخرون،١٩٨١: ٦٩):" ليس من شك أن الدين

الإسلامي يلقى ترحيبا من أهالي تلك البلاد، والذين يصبحون بعد ذلك متعصبين، وإذا لم تقبض القوى المسيحية على ناصية الأمر في إفريقيا فأعتقد أن العرب سيخطون هذه الخطوة، وسيصبح لهم مركزا في وسط القارة يستطيعون منه طرد كافة التأثيرات الحضارية إلى الساحل، وعندئذ ستقع البلاد في وهده العبودية وسوء الحكم، كما يحدث في السودان الآن - يقصد الحركة المهدية - ومثل هذا سيترتب عليه الحاجة فيما بعد إلى قوة ضخمة لإخضاع تلك القوى الإسلامية ".

وبناء على هذا عندما بدأ حكم مصري بريطاني للسودان، اتجه تفكير المحتل الإنجليزي إلى الأرض الأكثر صلاحية للتمكين للنفوذ الإنجليزي وإضعاف الهوية العربية الإسلامية، فدعا إلى قيام " كلية " سماها باسم القائد البريطاني " غوردون "، الذي كان قد قتل أثناء الحرب، وهى في الحقيقة مدرسة ثانوية، تكون نواة للتعليم الإنجليزي في السودان، وبدأت بالمراحل التعليمية، من الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وكان ذلك عام ١٩٠٣.

وكان الإنجليز قد نجحوا، تدريجيا في جعل اللغة العربية تتراجع، لتحل محلها اللغة الإنجليزية، كلغة رسمية للدولة. ولأن السودانيين وجدوا أن مشكلاتهم وقضاياهم وتفاهماتهم لابد أن تكون بالإنجليزية أسموها " لغة العيش "، كان طبيعيا أن تكون هي أيضا لغة التعليم في المنشأة التعليمية الجديدة، إنجليزية الطابع، فتاريخ العرب والإسلام يدرس بالإنجليزية، وتاريخ السودان، بل كل شيء، ما عدا اللغة العربية والدين يدرس باللغة الإنجليزية.

وحتى نعرف دور هذه الكلية، فلنقرأ النص التالي الذي كتبه أحد الأساتذة المصريين الذين عملوا فيها، حيث قال(الحار دلو: ١٠٨):

" كرهت كلية غوردون في اللحظة التي مشيت في أرضها. إنها مؤسسة عسكرية، وليست مؤسسة إنسانية. هي مدرسة حكومية في بلد تحكمه حكومة استعمارية أجنبية، مدرسوها من الإنجليز أعضاء في الخدمة السياسية، فهم في الكلية بصفتين: صفة الأستاذية، وصفة الحكام، والأخيرة هي الصفة الغالبة، فإن الطلبة فيها ليسوا مطالبين بإظهار الاحترام الذي يبديه الطالب لمدرسيه، بل التسليم الذي يطلبه الحاكم من المحكومين. وحتى لو كان المدرس عطوفا إنسانيا في ذاته، فإن وراءه في نظر طلابه مدير المعارف البريطاني، والسكرتير الإداري، والحاكم العام، والعلم البريطاني، وسلطة الحكومة البريطانية، ومن خلفه أيضا المفتش البريطاني الذي يحكم قرارهم...".

وعلى الرغم من كل هذا، فبفعل متغيرات متعددة، وجدنا أن قوى الاحتلال لم تنجح كثيرا في إضعاف الهوية العربية الإسلامية، فها هو أحد زعماء حزب الأمة، يكتب قائلا: " إن المثل الأعلى

للحركة الفكرية في هذه البلاد أن تكون حركة فكرية تحترم شعائر الدين الإسلامي الحنيف، وتعمل على هداه، وأن تكون عربية المظهر في لغتها وذوقها، مستلهمة من كل ذلك تاريخ هذه البلاد الماضي والحاضر، مستعينة بطبيعتها وعادات وتقاليد وأخلاق أهلها" (عبد المجيد عابدين، ١٩٥٣: ١٥٠).

ولما اكتسبت كلية غوردون الصفة الجامعية عام ١٩٤٤، برزت قضية ارتباط الكلية بإحدى الجامعات ذات الشأن خارج السودان، فهل ترتبط بجامعة فؤاد الأول في مصر أم بجامعة لندن؟

بحذق ومكر شديدين، دعا الإنجليز في بداية الأمر إلى أن تكون كلية غوردون مستقلة عن كل الجامعات، كيانا منفصلا مثل دعوة بعض السودانيين لإنشاء كيان سوداني، غير أن الزمن غلب على هذا الاتجاه، وأصبح لابد من إقامة علاقة ما، ولتكن هذه العلاقة مع عدد من الجامعات المجاورة لكلية غوردون، ولتكن علاقة متينة مع جامعة لندن، لتشكل " ثديا "، تتغذى منه الكلية، فتكتسب الكثير مما يُراد لها من حيث الانخلاع عن الهوية العربية الإسلامية والذوبان في الثقافة الإنجليزية الغربية.

السياسة الجنوبية: لكن ما كان هو الأخطر حقا ما أطلقت عليه القوى الإنجليزية اسم (السياسة الجنوبية)، فما شهدناه منذ عامين أو أكثر، من انفصال جنوب السودان عن شماله، هو الذي كان مقصودا التمهيد له منذ عشرات السنين تحت لواء هذه السياسة الإنجليزية نحو الجنوب، وكان سلاحهم الأساسي: التعليم...!!

وقد كتب السير " وينجت"، الحاكم الإنجليزي على السودان في تقرر له عام ١٩٠٤، كاشفا عن البعد التربوي لهذه السياسة(عبد الغنى سعودي وآخرون: ٨٢)" تتقدم أعمال المبشرين جنوبي كودك باستمرار، ويهدف الأمريكيون والكاثوليك من أعمالهم تمدين الأهالي أكثر من إدخال المسيحية(!!) بين القبائل الوثنية...ولا شك أن التعليم الصناعي الذي ينشرونه بين قبائل الشلوك والدنكا وغيرهم مفيد جدا من وجهة نظر الحكومة".

ويعبر عميد الاحتلال البريطاني " كرومر" في مصر عن تأيده لهذه السياسة فيرسل إلى حاكم السودان قائلا(عبد الغنى سعودي: ٨٣):"...وبالرغم من أن سياستك الحالية تبدو مقنعة في الوقت الحاضر، بيد أنها ستتوقف عند نقطة خطيرة، وعليك وقتها أن تختار بين العربية والقرآن أو بين الإنجليزية والإنجيل، وإذا قام المبشرون والإنجليز بتحمل تبعاتهم في هذا الشأن، فسوف يحلون لك المشكلة".

وكان هناك عمل بريطاني حثيث للوقوف ضد نشر اللغة العربية، حتى يقيمون بذلك سدا يقوى مع الأيام بين لا بين الشمال والجنوب فحسب، بل مجمل المؤثرات العربية والإسلامية، حتى لا تنشر في بلدان القارة السوداء، ففي عام ١٩٢٩، حيث كان اللورد " لويد" هو المعتمد البريطاني في القاهرة، كتب معبرا عن السياسة الإنجليزية على هذا الطريق كما يلي(عبد الغنى سعودي وآخرون: ٩٩):

١- تشجيع الموظفين في المديريات الجنوبية على تعلم اللهجات المحلة، وبذل كل جهد في هذا الشأن بنشر بعض المجموعات اللغوية المحلية لتيسير اللغة.
٢- محاربة اللغة العربية وتشجيع استخدام اللغة الإنجليزية محلها، وبالتدريج لتستعمل في حالة صعوبة استعمال اللهجات المحلية.
٣- بذل الجهود لمواجهة الاحتياجات التعليمية المتزايدة في المديريات الجنوبية بتأسيس مدرسة أو مدرستين حكوميتين في مناطق مختارة، ويمكن تحديد هذه الاحتياجات بتدريب عدد مناسب من الأولاد للخدمة في الإدارات الحكومية. ويسمح في نفس الوقت لمدارس الإرساليات القائمة بالاستمرار في عملها، على أن يدور هذا العمل على توفير المعرفة الضرورية التي يحتاجها الأهالي للتكيف مع تغير الأحوال.

ويكشف " لويد " عن سعادته لتلك الزيادة السريعة في المعونة التي قدمتها الحكومة الإنجليزية للجمعيات التبشيرية، حيث زاد نحو ٦٩.٥% في الفترة من عام ١٩٢٢ إلى ١٩٢٩(عبد الغنى سعودي وآخرون: ١٠٠).

وتزداد الخطة خطورة إذا عرفنا ما كُتب في التقارير البريطانية الرسمية عن نوع من المدارس حرصوا على نشره في جنوب السودان، أُطلق عليها اسم "مدارس الشجرة" أو "المدارس الخارجية"، والتي بلغت حتى عام ١٩٢٩ عدد ٢٦٣ مدرسة، كان بها سبعة آلاف تلميذ للتأكيد على محاربة الاسم والعربية، وقد حظيت باهتمام وإقبال بحكم بساطتها الواضحة، وقربها الشديد من حياة الجنوبيين.

ولعل منا حدث بعد ذلك من انفصال فعلى بين جنوب السودان وشماله، يؤكد لنا كيف أن القوى الامبريالية، يمكن أن تنظر عشرات السنين إلى أن تحقق ما خططت له،وهو الأمر الذي نفتقده نحن، من حيث الرغبة العامة في الاستعجال، والانصراف عن التخطيط طويل الأجل.

الجامعة الإسلامية بالنيجر

إذا كان الإسلام قد دخل الكثرة الغالبة من بلدان إفريقيا السوداء، أي جنوب الصحراء الكبرى عن طريق التجارة والتجار، فإنه قد بدأ يتعرض لخطر كبير من قوى الإمبريالية العالمية الغربية، خاصة بعد أن بدأت أعراض الوهن والضعف تدب في جسم الدولة الإسلامية المركزية المتمثلة في الخلافة العثمانية، حيث لم تعد تملك القوة الكافية كي تستمر في حماية الدول والمناطق الإسلامية، خاصة وأن وجودها في إفريقيا كان قليلا للغاية، منذ أن استطاعت فرنسا أن تلتهم أراضى الجزائر وتونس والمغرب.

ومن هنا فإن عددا من دول إفريقيا السوداء بدأ يهرع إلى مؤسسات التعليم يلوذ بها، توقا إلى استعادة الهوية الإسلامية، فضلا عن تعزيزها والتأكيد عليها، خاصة وأن قوى الامبريالية، إذا كانت قد سحبت جيوشها المحتلة، فإنها حرصت على أن تستبقى نفوذها وأعوانها، في قارة تفجرت ينابيع الخير فيها، متمثلة في معادن ومزروعات. وربما نستطيع أن نسوق مثالا بالنيجر، على طريق التوسل بالتعليم استعادة للهوية الإسلامية وتعزيزا وتأكيدا.

فخلال التجمع الإسلامي الكبير المتمثل في مؤتمر قمة ملوك ورؤساء الدول الإسلامية، الذي انعقد في لاهور بباكستان عام ١٩٧٤ لاحت للمؤتمرين فكرة إقامة جامعة إسلامية في النيجر، استهدافا لنشر مبادئ الإسلام، وتعزيز ثقافته وحضارته، وفتح السبل أمام اللغة العربية كي تعرف طريقها إلى ألسنة وأدمغة شعوب غرب إفريقيا، إنقاذا لها مما فعلته الأيدي الاستعمارية من سلب للخيرات، ومسح للهوية، وتأسيس روح الخنوع والتخاذل، وتصور أنه لا سبيل إلا العيش الدائم في حظيرة الأتباع للسيد الأوربي.

حتى إذا عقد مؤتمر القمة الإسلامي الثالث في مكة المكرمة عام ١٩٧٨، تم التأكيد على حكومة النيجر بضرورة البدء بتنفيذ مشروع الجامعة، وبالفعل بدأت العجلة تدور في العمل الجدي في المشروع عام ١٩٨٢، وخرجت إلى النور بواكير المشروع متمثلة في بناء المدينة الجامعية المكونة من مبنى لكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية(محمد جميل خياط، ١٩٩٤: ٤١١).

وتنفيذا لقرار المؤتمر الوزاري السادس عشر لوزراء خارجية دول منظمة المؤتمر الإسلامي الذي انعقد في فاس بالمغرب في أوائل عام ١٩٨٦، قام وفد بزيارة جمهورية النيجر، وشهدت على إثره انعقاد مجلس أمناء الجامعة في أول اجتماع له في ٢٢ فبراير ١٩٨٦.

وأثمر هذا عن افتتاح الجامعة، وبدأت الدراسة بالكلية في ١٩٨٦/١١/١٥، وشهد حفل الافتتاح رئيس الجمهورية في ذلك الوقت " سيتي كونشي " في يوم ١٥ يناير عام ١٩٨٧.

ولعل قراءة متأملة لما تم وضعه للجامعة من أهداف، تؤكد لنا الدور الذي أنيط بالجامعة تحقيقه، حيث تلخصت تلك الأهداف في:

١- بناء الذات الإسلامية بدراسة التراث الإسلامي والعربي، وإثراء حياة المسلمين في إفريقيا بمقومات الحضارة وتوظيف خصائصها لخدمة المجتمع.

٢- تمكين الطالب من استيعاب العلوم والتقنية، واستخدام حصيلة المعرفة العلمية فيما يعود بالخير على البلدان الإسلامية وشعوبها.

٣- القيام بالبحث الأكاديمي والنظري في قضايا المجتمع من خلال المنطلقات الفكرية الإسلامية المتفاعلة مع حاجات البيئة، وفى إطار فلسفة التضامن الإسلامي.

٤- رعاية حركة إحياء ونشر التراث الإسلامي في القارة الإفريقية، وتشجيع البحث والسعي إلى تحقيق التقارب والتفاهم بين شعوبها في إطار فلسفة التضامن الإسلامي.

٥- توفير الإطار الملائم والوسائل اللازمة للتعليم العالي والدراسات العلمية في مختلف مجالات العلوم والمعرفة.

٦- العناية الخاصة بالدراسات الإسلامية وأبحاثها، وبتعليم اللغة العربية ونشرها.

٧- النهوض بالنشاط الثقافي والرياضي والاجتماعي والعلمي.

وتكونت الكلية الأولى (الدراسات الإسلامية واللغة العربية) من التخصصين التاليين:

أ- تخصص الدراسات الإسلامية، ويشرف عليه قسم علمي باسم قسم الدراسات الإسلامية.

ب- تخصص اللغة العربية، ويشرف عليه قسم علمي باسم قسم اللغة العربية.

ورؤى أن تتكون مناهج الدراسة في هذين القسمين من جوانب إعداد ثلاثة بواسطة دراسة عدد كبير من المقررات التي يقوم بتدريسها أساتذة مؤهلون ينتمون إلى دول إسلامية مختلفة.

ومن هنا أصبحت المناهج الدراسية تدور حول محاور ثلاث جوهرية، هي(محمد جميل خياط: ٤١٦):

أولا – محور الإعداد العلمي:

ويهدف إلى تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف الأساسية التي يتطلبها التخصص، ويتضمن هذا المحور جانبين أساسيين هما:

أ- الإعداد الشرعي، من خلال دراسة عدد من المقررات الشرعية والثقافية الإسلامية.

ب- الإعداد اللغوي: من خلال دراسة عدد من المقررات في اللغة العربية.

ثانيا - محور الإعداد المهني:

ويهدف إلى تزويد الطالب ببعض المهارات التي تمكنه من تعليم ما تعلمه عندما يتخرج من الكلية، ويتضمن هذا المحور الجانبين التاليين:

أ- إعداد تربوي، من خلال دراسة بعض المقررات التربوية والتدريب الميداني على مهنة التدريس.

ب- تدريب مهني، من خلال التدريب على بعض الحرف التي تتطلبها الحياة اليومية في المجتمع الإفريقي.

ثالثا - محور الإعداد الاجتماعي:

ويهدف إلى تزويد الطالب ببعض المعارف والمعلومات اللازمة ليصبح قادرا على التفاعل مع مجتمعه ويتضمن هذا المحور جوانب الإعداد التالية:

أ- الإعداد اللغوي، من خلال دراسة بعض المقررات في اللغات الحية كالفرنسية.

ب- الإعداد الاجتماعي، من خلال دراسة بعض المقررات في العلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا..إلخ.

واتسع أفق التفكير الجامعي هنا ليؤكد أن الجامعة ليست موقعا لتدارس وإنتاج المعرفة الأكاديمية فقط، بل يمكن أن تقوم كذلك بدور يتصل بعالم التشغيل والحرف والمهن، ومن أجل ذلك فقد وقعت الجامعة عقدا مع جمعية اقرأ السعودية بإنشاء كامل منشآت معهد للتدريب المهني، مع تشغيله في سنواته الأولى، تحت إشراف الجامعة، وقد شرع في بنائه عام ١٤١١هـ/١٩٩١

ومن المفترض أن تضمن المعهد مجموعة من البرامج التدريبية، هي:

- ميكانيكا السيارات.
- كهرباء عامة.
- السباكة (وتشمل خراطة المواسير).
- كهرباء السيارات.

لكن المادة العلمية التي أتيحت لنا لا تمكنا من أن نتأكد إذا ما كان المعهد قد صادف نجاحا أم لا مع الأسف الشديد.

وعلى الرغم من سمو الأهداف، وجيد الوسائل، إلا أن الأمور لم تسر بسهولة ويسر، ولا غرابة في ذلك، فالأمر الجديد تماما، وسط ثقافة لم تكن قد تهيأت بعد لاستقبال مثل هذا الزرع التربوي الإسلامي، ومن هنا فقد واجهت الجامعة مجموعة من المشكلات والعقبات، يمكن الإشارة إلى أبرزها فيما يلي:

١- افتقاد الوضوح الكافي للسياسة العامة التي تُسَيِّر الجامعة.

٢- قلة ثبات الميزانية المقدرة للإنفاق منها على احتياجات الجامعة المادية والبشرية، مما يؤدى إلى اضطراب وقلق، وعدم استمرار دائما في المشروعات المقررة.

٣- افتقاد إدارة الجامعة السلطة الضرورية لإلزام الإداريين والفنيين والطلاب بتطبيق القواعد المنظمة لعمل الجامعة، بغير استثناءات.

٤- كانت الجامعة بعيدة إلى حد كبير عن العاصمة، فضلا عن أن الطريق إليها لم يكن مُعبدا، مما تسبب في قدر غير قليل من الإزعاج لمنسوبي الجامعة في الوصول إليها والخروج منها.

٥- لم تتوافر المساكن اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وموظفي الجامعة بدرجة كان من الصعب عليهم تحملها.

٦- في مثل هذه المناطق تكون الحاجة ماسة إلى الرعاية الصحية، لكن ما يلزم لذلك من أدوية وأطباء وممرضين لم يتوافر بدرجة مناسبة.

٧- وعلى الرغم مما وضح من ضرورة ممارسة الطلاب أنشطة جامعية مختلفة لتكمل ما يتعلموه داخل القاعات، فإن هذا بدا عسيرا لنقص حاد في التجهيزات والأدوات اللازمة لحسن ممارسة هذه الأنشطة.

٨- لم تكن الكتب الدراسية، من حيث العدد والنوع، على قدر احتياجات الطلاب والأساتذة، مما كان من شأنه إن لم يكن تعطيل العملية التعليمية، فعلى الأقل، أن تتم على نحو غير مأمول قياسا للأهداف المبتغاة.

٩- لم يتوافر العدد المناسب من الأساتذة المؤهلين اللازمين للقيام بواجبات التعليم.

١٠- والأمر نفسه بالنسبة للمهام الإدارية والفنية بالجامعة.

١١- اتساع الهوة بين "مصارف" العمل بالجامعة من كهرباء واتصالات ومواصلات، وأدوات مكتبية، وبين ما يُضخ في خزانة الجامعة من تمويل.

١٢- وكان من الطبيعي أن يترتب على هذا التراكم التدريجي للديون على الجامعة.

لكن " العجلة " بعد أن دارت، وأصبح الأمل قاب قوسين أو أدنى، كان من غير المتصور أن تظل مثل هذه المشكلات - وهناك غيرها - عائقة عن العمل، فقد شكلت تحديا، كان من الضروري أن يدفع المعنيين إلى بذل أقصى ما يمكن من جهد للتغلب عليها.

التعليم الإسلامي في الهند:
المهمة الأكثر صعوبة!

في كل ما استقرأنا، وما سوف نستقرئ، تاريخا وحاضرا، من جهود تعليم وتعلم في أنحاء متعددة من العالم يمكن، بغير مبالغة، النظر إلى تعليم المسلمين في بلد مثل الهند بأنه المهمة الأكثر صعوبة، بحكم المفارقة الكبيرة بين ما يجب أن يسلكه المسلمون ويتعلموه في بيئة ثقافية مغايرة تماما، ولا يقف الأمر عند حد التغاير بل يتعداه إلى التنوع الشديد والتباين بين عناصر المجتمع، حتى أصبح " فسيفساء" ثقافية ومجتمعية، لا تساعد على حسن العيش المشترك، ورشد التعامل الاجتماعي، واستقامة العلاقات، فتنشأ منازعات ومشكلات، تتجاوز حدود الكلام حتى لتصل أحيانا إلى إراقة دماء، كيف؟ هذا ما نحاول الكشف عنه في الصفحات الحالية.

لعل ما جعل الأمر صعبا هو إعلان الهند عن إقامتها الدولة على أساس ركيزتين: أولاهما الديمقراطية، وثانيهما: العلمانية، فما وجه الصعوبة هنا؟ (راشد شاز، ١٩٨٦: ٦٣٣)

فوفقا لأحد الزعماء الهندوس، فإن هذا يعنى: أن يبرز أسلوب الحياة الهندوسي في جميع مجالات الحياة الهندية، لكن ما تناساه صاحبنا، هو أن من مقتضيات الديمقراطية أيضا: احترام الأقليات، فضلا عن مبدأ الاحترام الواجب للرأي الآخر.

أما بالنسبة للعلمانية فهي لا تعنى أنه لا يلغى حقيقة أن أغلب السكان من الهندوس، ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل يزيدون عليه باعتبارهم أن أهل كل الثقافات والديانات غير الهندوسية أجانب، حيث لا أصل لهم في الهند، فالمسلمون بناء على هذا يعتبرونهم أجانب، يمارسون أسلوبا غريبا في الحياة وثقافة معادية للهند، ولهذا فإن السبيل الواجب على المسلمين وغيرهم من غير الهندوس، أن يعتنقوا الثقافة واللغة الهندوسيتين!!

وقد يقال إن هذا الرأي المتطرف يمثل طائفة من المجتمع الهندوسي فقط، وإنه لا الدولة ولا الأغلبية الهندوسية تفكر بهذا الأسلوب، لكن (راشد شاز: ٦٣٥) يدعونا إلى التنبه إلى أن الدولة أعلنت أنها علمانية، ومصطلح العلمانية في المفهوم الهندي يفترض أنه يعنى أن الدولة لن يكون لها دين، ولكنها ستراعى التفرقة في رعايتها مختلف الأديان في الهند، بيد أن الدولة شعرت في الوقت نفسه بالحاجة إلى تشجيع الثقافة القومية في الهند: " كان ذلك بالطبع مؤامرة ضد الأقليات بأن تفرض الثقافة الهندوسية على الأقليات غير الهندوسية".

ولم يكن خوف المسلمين من مساواة الثقافة الهندية أو القومية بالهندوسية أو الثقافة الهندوسية مجرد افتراض أو هلوسة، بل هو خوف عميق الجذور في الواقع. لقد نصحوهم بقبول الراما

والماهابهارات كأناشيد لهم، وأن ينظروا إلى راما كريشنا وشيغاجى أبطالا قوميين، وأن يشجبوا الشخصيات التاريخية الإسلامية كما لو كانوا خونة وغزاة أجانب، وطُلب منهم أن يتركوا الأسماء العربية، ففكرة الثقافة الهندية لا تدع مجالا للاعتراف بالمساهمة الإسلامية.

وأكد(مشهود أحمد، ١٩٨٦: ٦٥٤) أن تخلف المسلمين تعليميا في الهند هو حقيقة لا جدال فيها، ولكن هذا لم يكن كل شيء فسياسة الحكومة وتنفيذ البرامج بواسطة جهازها البيروقراطي أيضا يعوق تقدمهم، والمذكرة التي قدمها اتحاد المؤسسات التعليمية للأقليات - وقت كتابة البحث - إلى اللجنة التي شكلتها الحكومة لدراسة مشاكل الأقليات تظهر بوضوح أن معاهد الدراسة التي تستعمل اللغة الأردية تعانى من التعصب ضدها، والتمثيل الضعيف للمسلمين في لجان إعداد الكتب الدراسية هو سبب آخر للنفور، لأن المسلمين يشعرون، وهم على حق في ذلك،أن العديد من الحقائق التاريخية والاجتماعية قد تم تشويهها، وذلك لأسباب طائفية.

وإذ يرسم مشهود أحمد(ص ٦٥٧) صورة لما ينبغي أن يكون عليه تعليم المسلمين في الهند، بحيث تشكل:

١- تعليما عصريا لكل طفل وبالغ، في مدارس ذات بنيان صالح، تم إعدادها جيدا، ولا تزدحم بالأفراد، ويقوم على التدريس فيها طاقم من المدرسين، تم إعداده وتأهيله تأهيلا عاليا، ويأخذون رواتب جيدة..

٢- وسكن لائق لكل أسرة، وحركة دائبة للتخطيط والعمل على ترقية المناطق السكنية..

٣- وفرصة كاملة للتعبير الديني حسب رغبة كل فرد، ودور عبادة قوية يتم تدعيمها تدعيما قويا..

٤- أناس من أجناس مختلفة، وأديان مختلفة، وجنسيات مختلفة، يتوفر لهم تكافؤ الفرص في التعيين في الوظائف، ولأخذ دور نشط في حياة المجتمع، ويجرى العمل على تجنب الظلم والتمييز للحفاظ على التوتر في أدنى حالة..

٥- وظائف جيدة متوافرة...إلخ لصالح جماعة المسلمين في الهند...

ليفاجئنا الباحث بأن كل ما سبق لا يوجد إلا عكسه!!

وفى دراسة أخرى، لكنها متخصصة في المسألة التعليمية الإسلامية الهندية فقط(مقبول سراج، ١٩٨٦: ٦٩٠) أن الباحث في هذا المجال يعانى صعوبات كثيرة، لندرة توافر المعلومات الشاملة الدقيقة، المتغيرة وفقا لتغير الزمان، وقد أدى هذا إلى عدم بذل جهد لإعادة التقييم للإستراتيجية التعليمية إلى النحو العشوائي للتسهيلات التعليمية والتي عادة ما تكشف عن أولويات غير متوازنة،

وأهداف خيالية وبعيدة عن المتطلبات الفعلية، كما أنها في معظم الحالات تؤدى إلى فائدة أشخاص غير مسلمين، لم تكن الخدمات موجهة إليهم.

وتوضح خلاصة الدراسة جملة من الحقائق يمكن بيانها كما يلي (مقبول سراج: ٦٩٦):

١- يتخلف المسلمون كثيرا عن الجاليات الأخرى في مجال التعليم، ويتطلب الأمر بذل جهد هائل للحاق بالآخرين.

٢- لا يتم تمثيل الطلاب المسلمين، في أي مرحلة من مراحل التعليم، بما يتفق وحجم السكان المسلمين.

٣- تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي هي مجال العجز الرئيسي الذي تقل فيه نسبة الطلبة المسلمين، كما أن عمليات التخلف عن التعليم فيما بعد تزيد أكثر من تلك النسبة، وفى ذات الوقت فإن ذلك يزيد من معدل الأميين، ويقلل من عدد الدارسين في مرحلة التعليم الثانوي والعالي.

٤- لا تعتبر التفرقة عنصرا فعالا في نقص تمثيل المسلمين في التعليم العالي والبرامج المهنية إنما يكمن الداء حقيقة في الأداء المتدني للطلبة المسلمين، وتدهور كفاءة المدارس الإسلامية وعدم الصلاحية العامة.

وقد أدى هذا إلى إثارة قضية الحاجة إلى زيادة التركيز على التعليم الابتدائي للطلبة المسلمين، بالإضافة إلى الإجراءات السريعة لبحث حالات التخلف - بين العوامل المختلفة - والتي أدت إلى التخلف، أمكن اعتبار ما يلي ذا أولوية في استخراج الحلول:

أ- عمل الأطفال، حيث يتم إلحاق الأطفال بأعمال صغيرة هزيلة لدعم دخل الأسرة.

ب- جهل الأم، وينطبق ذلك فقط في حالة الأطفال الذين يتكلمون الأردية في تاميل نادو، وكارناتاكا، وأندرابراديش.

ت- نقص الإشراف وعدم الاهتمام من قبل الوالدين.

ث- التعليم الذي ليس له صلة بالمجتمع.

ج- نقص الوسائل التعليمية.

ح- بعد المسافة بين القرية والمدرسة.

خ- تمسك الفتيات المسلمات بالحجاب، والزواج المبكر.

ويمكن الاعتماد على الدراسة التي قام بها (مقتدى ياسين، ١٩٨٦: ٧٦٢)، للتعرف على بعض المؤسسات التعليمية التي وجدت بالهند، والتي تستخدم فيها اللغة العربية:

= **المدارس الإسلامية الأهلية**: وهذه المدارس تعتبر حصونا ومعاقل للدين الإسلامي في البلاد الهندية، التي تعرضت لكثير من موجات الإلحاد والزندقة والشرك والبدع، فالله تعالى وفق المسلمين لإنشاء هذه المدارس والإنفاق عليها والبذل في سبيل تدعيمها، وبذلك تيسر لهم الحفاظ على اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الهند، وكان ذلك واضحا في عصر الاستعمار البريطاني للهند، حيث تصدى أصحاب هذه المدارس للجهود التي كانت تبذل من قبل المبشرين النصارى في سبيل تشكيك المسلمين في دينهم ولغتهم، وفى سبيل فرض الحضارة الغربية المادية على مجتمعاتهم.

وتتعدد المذاهب التي تتبعها هذه المدارس، فهناك مدارس تتبع الحنفية، وأخرى تتبع أهل الحديث، وثالثة تتبع الجماعة الإسلامية، وهى جميعا تسير وفق المنهج والنظام اللذين تختارهما الجماعات.

وهذه المدارس كلها تركز عنايتها حول تعليم اللغة العربية وآدابها، وخاصة المدارس التي تنظم الدراسة إلى مرحلة الكلية.

أما المواد الدراسية التي تقوم هذه المدارس بتدريسها بخصوص تعليم اللغة العربية فهي: النحو والصرف والنصوص الأدبية والعروض والبلاغة وتاريخ الأدب العربي.

ويستمر تدريس هذه المواد بعد المرحلة الابتدائية إلى نحو ست سنوات دراسية.

وهناك مواد أخرى يتم تدريسها في هذه المدارس في السنوات الدراسية المختلفة، مثل ترجمة معاني القرآن الكريم إلى بعض اللغات المحلية، والتفسير والحديث والعقيدة والمصطلح والفقه وأصوله والتاريخ الإسلامي، والمنطق والفلسفة واللغة الإنجليزية، وبعض اللغات المحلية.

وبما أن هذه المدارس لا تتبع منهجا دراسيا موحدا، فإن بعض هذه المواد لا تدرس في بعض المدارس، ولكن أغلبية المدارس تقوم بتدريس هذه المواد كلها.

والمطلع على تاريخ اللغة العربية يعرف جيدا أن هذه المدارس الإسلامية تشبه حجر الزاوية والعمود الفقري لكيان اللغة العربية في الهند، والتعريف بهذه المدارس والكلام على مناهجها ونشاطها وآثارها ربما يحتاج إلى صفحات طويلة مما يدفعنا إلى الاقتصار على ذكر بعضها.

=**الجامعة الإسلامية – دار العلوم بديوبند**: نشأت هذه المؤسسة عام ١٢٨٣هـ - ١٨٦٧، بعد ما تمت سيطرة الإنجليز على الهند، وتعرف لدى العامة ب(دار العلوم ديوبند)، وهى مركز ديني كبير ومرجع روحي للمسلمين في الهند، بدأت الدراسة فيها في مسجد، ثم خصص لها مبنى تأسس في عام ١٢٩٣هـ.

وهذه الدار تمنح ثلاث شهادات هي: شهادة العالمية، وشهادة الفضيلة، وشهادة التخصص. وتحرر هذه الشهادات جميعها باللغة العربية، وعدد طلابها كثيرا ما يصل إلى ألفى طالب.

وبصرف النظر عن الخدمات الدينية لهذه الدار، فإنها أسدت خدمة كبيرة للغة العربية وآدابها أيضا، فإننا رأينا بين خريجيها مدرسين ناجحين يقومون بتدريس هذه اللغة في مختلف المؤسسات التعليمية. ومنهم علماء قاموا بتأليف الكتب الإسلامية باللغة العربية، وكذلك لهم نشاط قوى في الصحافة العربية في الهند، فقد أصدروا أولا مجلة (دعوة الحق) الشهرية، ثم أوقفوها وأصدروا بدلا منها جريدة (الداعي) نصف شهرية، وعديد من خريجيها التحقوا بالجامعات الحديثة، وواصلوا فيها الدراسة، ثم تعينوا مدرسين فيها بعد إتمام الدراسة الجامعية (مقتدى ياسين: ٧٦٤).

= **دار العلوم لندوة العلماء بلكنأو**: تأسست هذه الدار في لكنأو عام ١٣١٢هـ على أساس الجمع بين العلوم الحديثة والعلوم الإسلامية، واختارت منهجا خاصا لتدريس هذه العلوم يغاير المنهج السائد حينذاك.

وفيها قسم للتخصص في الأدب العربي، ومدة الدراسة في هذا القسم سنتان دراسيتان، يتم فيها تدريس: النثر العربي، الشعر، النحو، البلاغة، التاريخ، تاريخ الأدب العربي، والأدب الإسلامي.

ولغة التدريس بعد المرحلة الثانوية هي اللغة العربية.

وخريجو هذه الدار قاموا بدور فعال ومساهمة ملموسة في تأليف الكتب الدينية والأدبية، واشتهر عدد من خريجيها على المستوى العالمي من ناحية التضلع بالعلم والأدب.

وكانت الدار تصدر مجلتين باللغة العربية، وقامت بتأليف عدد من الكتب الدراسية في قواعد اللغة العربية وآدابها.

وهى إلى جانب ذلك، أدت خدمة جليلة لا تنسى نحو اللغة العربية ونشرها في الهند.

= **الجامعة السلفية ببنارس**: تأسست في مدينة بنارس عام ١٣٨٣هـ - ١٩٦٣م، وأبرز أهدافها تدريس علوم الكتاب والسنة على منهج أهل السلف الصالح، وتدريس اللغة العربية وآدابها وفق منهج الجامعات العربية المعاصرة، ونشر العلوم الإسلامية والأدبية، والحفاظ على التراث الإسلامي الأصيل في الهند.

ولها صلة قوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبعض الجامعات السعودية، وقد التحق عشرات من خريجيها بالجامعات السعودية، ولهم مساهمة ملموسة في التأليف والتحقيق، وقد نشرت بعض الأعمال الأدبية والعلمية لهم في البلاد العربية.

وفى الجامعة قسم خاص بالترجمة والتأليف باسم إدارة البحوث الإسلامية، قام بطبع الكتب النافعة باللغة العربية والأردية والإنجليزية، بلغت العشرات من الكتب. ولها جهود طيبة في تحقيق التعاون بين المدارس الإسلامية في الهند، في مجالات التعليم والدعوة.

= **الجامعات الرسمية**: وبجانب المدارس الإسلامية والأهلية وجد بالهند عدد كبير من الكليات والجامعات الرسمية التي تعنى بتدريس اللغة العربية وآدابها. ويلتحق بهذه الجامعات في الأغلب الطلاب الذين يريدون تعلم اللغة العربية وآدابها بدافع أدبي وثقافي، ومن هنا يركزون على دراسة النثر والشعر والنقد وتاريخ الأدب والعروض وقواعد اللغة العربية، ولا يتوجهون إلى دراسة المواد الدينية مثل طلاب المدارس الإسلامية (مقتدى ياسين: ٧٦٧).

وهذه الجامعات تنظم دراسات مسائية للغة العربية أيضا، ويلتحق بها في الأغلب الطلاب الذين يريدون تعلم اللغة العربية أيضا، ويلتحق بها في الأغلب الطلاب الذين يريدون تعلم اللغة العربية بدافع اقتصادي أو ثقافي فقط، فهم يحتاجون هذه اللغة أثناء وجودهم في البلاد العربية للتجارة أو الخدمة، وعدد كبير منهم يعمل في البلاد العربية في الوظائف الخاصة أو الحكومية، وهؤلاء جميعا يرغبون في تعلم اللغة العربية حتى يتمكنوا من التفاهم مع الشعب العربي الذي يعيشون بينه، وبذلك نرى أن الإقبال على اللغة العربية في ازدياد مستمر، وهى تتوسع في التأثير على الأوساط الهندية بدافع أو آخر.

وهذه الجامعات تنظم دراسة اللغة العربية وآدابها في المرحلة المدرسية والجامعية معا، وفى عديد منها يوجد قسم للبحث والتحقيق، فالطلاب يقومون بالبحث والتحقيق بعد اجتياز مرحلة الماجستير.

أما المواد الدراسية في هذه الجامعات فمنها:

النحو والصرف والعروض والنقد والبلاغة والأدب العربي وتاريخه.

واللغة العربية هي لغة الدراسة في المرحلة الجامعية، وخاصة لدى المدرسين الذين يحملون شهادات دراسية من الجامعات العربية.

والجامعات العربية التي يوجد فيها قسم الدراسات الإسلامية تعتني أيضا بتدريس اللغة العربية على أساس أن مصادر الأحكام الشرعية كلها بهذه اللغة، ولا يمكن الاستفادة منها مباشرة إلا بعد تعلم هذه اللغة.

وكنموذج لمثل هذه الجامعات، نشير إلى **جامعة على كره الإسلامية**:

وقد أسس السيد أحمد خان كلية العلوم الإسلامية في عام ١٨٧٥، ووصلت الكلية إلى مستوى الجامعة عام ١٩٢٠، وأصبحت تعرف بجامعة على كره الإسلامية، وهى من أقدم الجامعات التي أسسها المسلمون في الهند.

وتوجد فيها كلية خاصة بالبنات، ولها مدينة جامعية تسكنها المجموعة الطلابية، مع مراعاة أصول الإسلام وأخلاقياته وسلوكياته.

وفى كلية الآداب قسم خاص باللغة العربية، وقسم خاص بالدراسات الإسلامية. وقد تشرف قسم اللغة العربية برجال مخلصين عرفوا بخدمة اللغة العربية وآدابها على المستوى العالمي، وأشهرهم العلامة عبد العزيز الميمني، الذي يعرف لدى الباحثين العرب بآثاره العلمية الخالدة.

وفى أواسط الثمانينيات من القرن العشرين وجه القسم جهدا ملحوظا إلى الدراسات العربية، حيث قام الطلاب في مرحلة الماجستير والدكتوراه بتحقيق مراجع عربية مهمة ونشرها بعد التحقيق والتعليق على الأصول العلمية الحديثة، وهى أول جامعة أنشئ فيها كرسي للغة العربية، وقد اجتمعت فيها شخصيات علمية توسع بها نشاط الجامعة.

كذلك قام القسم بإصدار مجلة نصف سنوية باللغة العربية، حظيت بالقبول والإعجاب لدى القراء العرب.

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

تعتبر الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا جامعة حكومية وعالمية بموجب اتفاقية تأسيس عام ١٩٨٣م، وتمويل عدد من الدول الإسلامية وعلى رأسها المملكة العربية السعودية، ومصر، وليبيا، ومالديف، و باكستان، وبنغلاديش، وتركيا.

والحق أن الفضل، بعد الله سبحانه وتعالى، في ظهور هذه الجامعة، يعود إلى الدكتور مهاتير محمد رئيس وزراء ماليزيا الأسبق، فقد برزت فكرة الجامعة منذ أن ساهم في المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي عقد بمكة المكرمة عام ١٩٧٧، وكان وقتها وزيرا للتعليم في ماليزيا.

وحين تولى رئاسة الوزارة، أعلن فكرة تأسيس الجامعة خلال زيارته لمدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة في يناير عام ١٩٨٢، وأعدت خطة مختصرة تضمنت الخطوط العريضة للمشروع من حيث الأهداف والتصور العام والجانب الأكاديمي والقوانين والأنظمة والكليات المقترحة، ونظام القبول للطلاب والمدرسين والوضع المالي، وقد أقر مجلس الوزراء الماليزي المشروع في أغسطس ١٩٨٢(محمد جميل خياط: ٢٠٧).

وتتمتع الجامعة بمميزات عديدة مما جعلها مركزا عالميا للتفوق العلمي الشـــامل، ومـــن هـــذه المميزات:

- شهادات الجامعة ودرجاتها العلمية معترف بها لدى جامعات العـــالم الإســـلامي والعـــالم الغربي بصورة عامة، ومعترف بها لدى وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية الســـعودية بصورة خاصة.
- تتطلب الدراسة في الجامعة الإسلامية العالمية رسوما دراسية منخفضة سواء للمـــاليزيين أو للطلبة الوافدين من الخارج مقارنة ببعض الجامعات العالمية. بالإضافة إلى وجود سكن مؤثث مع توفر كافة الخدمات والتسهيلات للطلبة برسوم مناسبة داخل حرم الجامعة.
- لا يجد خريجوها أي صعوبة في الحصول على فرص وظيفية مرموقة سواء في ماليزيـــا أو خارجها.
- يشرف على الجامعة الإسلامية العالمية مجلس المحافظين الذي يتكون من ثمانية أعضـــاء ممثلين لحكومات الدول الإسلامية التي وقعت على اتفاقية تأسيس الجامعة بالإضافة إلـــى منظمة المؤتمر الإسلامي.
- تعتبر الجامعة عضوا في:
  - أ- الاتحاد الدولي للجامعات.
  - ب- اتحاد جامعات الكومنولث.
  - ت- رابطة الجامعات الإسلامية.
  - ث- منظمة المؤتمر الإسلامي.
  - ج- المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.
  - ح- منظمة جامعات جنوب شرق آسيا.
- تعتبر هي الجامعة الحكومية الوحيدة في ماليزيا التي تعتمد اللغة الانجليزية كلغة التدريس في تخصصاتها العلمية والإنسانية، بينما تستخدم اللغة العربية في تـــدريس التخصصـــات الشرعية.
- تتميز الجامعة بنظام تعليم عالمي وإسلامي متطور على حد سواء.
- توفر الجامعة كافة الإمكانات والقدرات التعليمية والعلمية العالمية والتميز التعليمـــي فـــي كافة التخصصات.

- تتميز الجامعة بوجود النخبة العالمية من الأساتذة الجامعيين و أعضاء هيئة التدريس ذوى الكفاءة العالية من كافة دول العالم.
- توفر التكلفة المعيشية الرخيصة في ماليزيا سواء من الأكل والشرب ومواصلات وغيرها من المصاريف.
- تم انتقاء موقع الجامعة في أفضل المواقع التي تساعد على التحصيل الدراسي المتميز للطلبة، حيث أن للجامعة حرمان رئيسيان هما: حرم في مدينة كوالالمبور، وحرم كوانتا. وقد تم تصميم حرم كوالالمبور الواقعة في المنطقة الجبلية القريبة من المدينة بفن معماري إسلامي فريد ومحاطة بتلال مغطاة بالغابات الخضراء الكثيفة، وعلى أساس هذا الموقع الجغرافي الخلاب وصفت الجامعة نفسها بـ(حديقة العلم و الفضيلة). بينما يقع حرم جامعة كوانتا في قلب واد تحيط به الغابات الكثيفة والأشجار الطويلة وفيها توجد كليتا الطب والصيدلة، بينما توجد باقي الكليات في حرم مدينة كوالالمبور.
- تتميز ماليزيا بمزايا عديدة نذكرها بعضا منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالتالي:

١. تتميز ماليزيا بطبيعة ساحرة التي حاباها الله لهذه البلاد مما جعلتها من أهم مراكز الجذب السياحي في جنوب شرق آسيا

٢. تتمتع ماليزيا بطبيعية إسلامية، حيث أن الدين الإسلامي يمثل دين الدولة الرسمي.

٣. تتميز بتنوع الثقافات المختلفة، حيث توجد فيها أعراق وجنسيات أخرى غير الملايويين مثل الصينيين والهنود والعرب والأوربيين.

٤. تتمتع ماليزيا بنهضة حضارية حديثة من كافة النواحي العلمية والعمرانية والاقتصادية وغيرها من المجالات، حيث إنها تعتبر من الدول المتطورة عالميا.

٥. نظرا لأنها تعتبر دولة سياحية، فإنها تتمتع بقدر كبير من الأمن والأمان في جميع ربوعها.

وتعتبر الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ثمرة من ثمرات تطلع الأمة الإسلامية المعاصرة، إلى استعادة ريادة الأمة وقيادتها في مجال العلم والمعرفة، منذ إنشائها عام ١٩٨٣م.

وتتمتع الجامعة بعلاقات متميزة مع عدد من الحكومات والمؤسسات عبر العالم، وفضلا عن ذلك، فإن للجامعة صلات وثيقة وروابط خاصة بالهيئات العلمية والمهنية والمؤسسات والمنظمات المختلفة العاملة في ماليزيا.

وتقدم الجامعة عددا من البرامج الأكاديمية الهادفة إلى تنمية المهارات والارتقاء بالتحصيل الأكاديمي في إطار من فلسفة الجامعة القائمة على الإيمان بأن تحصيل المعرفة ونشرها بوصفها عبادة لا بد أن يقوم على مبدأ التوحيد، وعلى الإيمان الصادق بأن المعرفة أمانة من الله.

وتمنح الجامعة طلبتها وطالباتها الدرجات العلمية المعترف بها عالميًا في كلتا المرحلتين: المرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا، وذلك في مجالات الدراسات الإنسانية والاجتماعية والشرعية والقانونية والاقتصادية والهندسية والمعمارية والطبية وسواها. وتقدم الجامعة في الوقت الحاضر ما يزيد على ٧٠ برنامجًا أكاديميًا من تسع كليات علمية.

ومما يجدر الإشارة إليه أن الجامعة الإسلامية تشكل بيتا لأكثر من ١٥٠٠ طالب و ٢٤٢٤ من الموظفين الأكاديميين والإداريين من الماليزيين والمغتربين الممثلين من أكثر من مائة دولة. وقد تخرج فيها عدة آلاف من الطلبة والطالبات.

ويعتبر خريجو الجامعة الإسلامية طلاب محترفون من طراز متميز في قدراتهم متضمناً قدراتهم اللغوية، ليس فقط في المؤسسات حيث يمارسون أعمالهم بل أيضًا في الجامعات في أنحاء مختلفة من العالم حيث اختاروا المواصلة في تعليمهم. وهذا ثمرة الالتزام الصارم من قبل الجامعة لتحقيق أهدافها من التكامل والعولمة و الحرص على توفير متطلبات الجودة التعليمية.

وتعتبر الجامعة الإسلامية الجامعة الحكومية الوحيدة التي تستخدم اللغة الانجليزية بصورة أساسية في ماليزيا.

ومن الجدير بالذكر أن حرم الجامعة يتوافر به مجمع رياضي كبير مهيأ بأحدث الوسائل الرياضية، بالإضافة إلى ملعب و مسبح بحجم أولمبي. ويتوفر أيضًا بداخله مكتبة عملاقة متكاملة وعيادة تعمل على مدار الساعة، بالإضافة إلى البنوك ومكاتب البريد ومطاعم متعددة الأنواع والأصناف حتى تتناسب مع جميع الأذواق، وبالطبع محلات بيع الكتب والمواد المدرسية وبالإضافة إلى البقالات على أكمل وجه.

كذلك تتوفر المواصلات بشكل يسهل على الطلاب تنقلاتهم من وإلى الجامعة عن طريق استخدام الباصات أو التاكسي أو حتى القطارات السريعة بأقل الأسعار.

وإذا كانت الجامعة تعنى فقط بالاحتياجات الأكاديمية، ومع ذلك تهتم بكل ما يمنعه الدين الإسلامي. فالتدخين مثلا يمنع داخل الحرم الجامعي منعًا باتاً. والجامعة لا تضمن سلوك الطلاب خلال فترة دراستهم ولكن تبذل ما في وسعها لفرض السلوك الجيد.

كذلك فإن سكن الطلاب الشباب مفصول عن سكن الطالبات، ومن كان متزوجًا يحصل على العون من قبل الجامعة في إيجاد سكن مناسب ويكون قريبا من الجامعة.

ولتقدير ما توجهت إليه اهتمامات الجامعة من آفاق بحث ودرس وتعليم، فلنا أن نتوقف عند إحدى كلياتها المسماة(كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية) حيث نجد التخصصات التالية:

معارف الوحي الإسلامي والحضارة، ويعد القسم الخاص بها هو القسم الرئيسي للكلية - علوم سياسية - علم نفس - علم الاجتماع والأنثروبولوجيا - تاريخ وحضارة - الفلسفة – الاتصالات - التربية – اللغة العربية – اللغة الإنجليزية.

كذلك فقد أولت الجامعة قضية اللغة اهتماما كبيرا، ولا غرابة في ذلك، حيث تبرز قضية اللغة العربية قضية مصيرية لربط طلاب الجامعة بمصادر العقيدة الإسلامية، بل وبمختلف مصادر التراث العربي الإسلامي. أما اللغة الإنجليزية، فهي قد أصبحت لغة العلم الحديث، وبهذا يتم التكامل بين اللغتين: عربية تصل بالأصول وتعزز الهوية، وإنجليزية تصل بحركة الحاضر والمستقبل على طريق العلم وتقنيات التقدم، مما دفع أولى الأمر إلى اعتبار دراسة هاتين اللغتين أمرا إجباريا.

ومن هنا فقد أُنشئ مركز للغات، يقوم بمهمة تدريس اللغتين في جميع الكليات بالجامعة، حيث يتفاوت عدد ساعات دراسة كل منهما حسب الكلية وحسب التخصص، ومن ثم لا يكون القدر المتعلم منهما واحدا للجميع.

وإلى جانب تدريس اللغات يقوم المركز بإجراء بحوث ودراسات تهدف إلى تطوير طرق التدريس حتى تكون أكثر فعالية، وجزء من هذه البحوث يرتبط بالمراكز المشابهة في الجامعات الأخرى، سواء على المستوى المحلى أو العالمي.

كذلك يقدم المركز خدماته إلى أعضاء الجهاز الإداري بالجامعة وبقية موظفي الدولة وعامة الناس(محمد جميل خياط: ٢١١).

ووعى القائمون بأمر الجامعة بالحقيقة التربوية التي تؤكد أن التعليم لا ينبغي أن يقف عند حد تزويد الطلاب بكم من المعارف، كثر أو قل، ولكن لابد من اقتحام آفاق حياتية مختلفة تكون فرصة لنمو متكامل لشخصية الطلاب، وتغذية لما تلقوه من معارف بخبرات وممارسات، وكذلك حقن هذه الممارسات والأنشطة بمعارف تؤسس لها وتضبط حركتها وتنير لها الطريق.

ومن هنا كان إنشاء قسم باسم (شئون الطلاب)، لا يماثل ما نراه في جامعات مختلفة حيث تتركز مهمة هذا القسم في كثير من هذه الجامعات في الجوانب الإدارية التي تخص الطلاب، بل

تتجه مهمته إلى تنظيم برامج غير رسمية للطلاب تهدف إلى تقديم التوجيه والإرشاد لهم، وكذلك المساهمة في تنظيم جميع الأنشطة الترفيهية البريئة وتقديم كل التسهيلات اللازمة لسد رغباتهم واحتياجاتهم المختلفة.

ولهذا نجد القسم يقدم عددا من البرامج مثل:

أولا – وحدة التدريب وأهم الأنشطة التي تقدمها:

أ- برنامج القوة والحركة.
ب- التدريب الإداري للطلاب القادة.
ت- التدريب على الإبداع في الكتابة والتأليف.
ث- التدريب على الخطابة الفاعلة.
ج- التدريب على تنمية مهارات التعامل أو الاتصال على مستوى الأشخاص أو الجماعات الصغيرة.
ح- التدريب على استغلال الوقت.

ثانيا – وحدة المنظمات والنشاطات، حيث تقوم بتقديم العون والتنظيم لأنشطة تتصل بإقامة منظمات طلابية، مثل لجنة الطلاب الوافدين - منظمة طلاب الجامعة الإسلامية العالمية، والجمعيات الطلابية المتخصصة، مثل: جمعية القانون - جمعية الاقتصاد - جمعية لغة القرآن الكريم..إلخ.

وتضم كذلك مجموعة من نوادي العاب القوى والمصارعة، وغير هذا وذاك من أنشطة وممارسات لها دورها الفعال في التكوين المتكامل للطلاب.

ثالثا: وحدة الإرشاد والتوجيه...وهكذا تتعدد الإدارات والتنظيمات نظرا لتعدد المهام، وحتى يمكن توفير حياة دراسية متكاملة ووافية لمقابلة مختلفة احتياجات الطلاب التعليمية والمعيشية والاجتماعية والوجدانية.

جامعة القاهرة

كان واضحا في مستهل القرن العشرين لعدد غير قليل من قادة الرأي والسياسة في مصر أن افتقاد المجتمع المصري القيادات الواعية المفكرة لكل قطاع من قطاعات العمل، مهما كانت الأسباب الأخرى، هو العامل الرئيسي الذي مكن لقوى البغي والاستعمار من أن تطبق بأنيابها على مقدرات البلاد، وتمتص عصارات جهدها وخيراتها، تاركة لأبنائها الفتات. بل إن النكسة

التي تعرض لها الشعب المصري نتيجة هزيمة وفشل الثورة العرابية عام ١٨٨٢، كانت ترجع، وبصفة جوهرية إلى ما تميزت به قياداتها من سذاجة وقلة علم وندرة خبرة، ولم ينفعها ما توافر لها من العزم والتصميم والنية الطيبة، والوطنية المخلصة، فكل هذه الأمور، على الرغم من أهميتها وضرورتها تكون بلا قيمة إن لم تتسلح بالعلم والدراية وحسن القيادة والقدرة على التوجيه والحساسية الاجتماعية والفهم الشامل الدقيق.

وقد شعر عدد من المثقفين بهذه الحقيقة ووعوها بوضوح فعملوا بأقصى ما يستطيعون من جهد على أن يعوضوا البلاد هذا النقص عن طريق إنشاء جامعة تعد فيها هذه القيادات بعيدا عن تلك المدارس العليا التي جعل منها الاحتلال البريطاني وأعوانه من الحكام والذيول، مجرد معامل تفرخ لدواوين الحكومة حاجتها من المستخدمين، بحيث انحصر جهدهم في ضيق الأمور، وبسيط الأشياء.

لكن فكرة الجامعة كمصنع لإعداد قيادات العمل المجتمعي، والتقدم المعرفي، لم تكن واضحة عند كثيرين، ويتضح هذا بصفة خاصة في تلك الدعوات المتكررة للزعيم الوطني مصطفى كامل، وهو من رواد الفكرة، حيث دارت المسألة حول " كلية جامعة "، تجمع بين مراحل التعليم الثلاثة: ابتدائي وثانوي، وعال (سعيد إسماعيل على، ١٩٩٥: ٦٠).

حتى إذا بلغت المناقشات التي فاضت بها أعمدة الصحف والمجلات، وأروقة المنتديات والبيوت درجة نضج معقولة، بادر أحد القادة الاجتماعيين، وهو " مصطفى كامل الغمراوي" بنشر نداء على صفحات جريدة اللواء التي كان يصدرها الزعيم مصطفى كامل، بالاكتتاب لافتتاح الجامعة المرجوة، معلنا فتح ذلك الاكتتاب بتبرعه بخمسمائة جنيه، وقد اقترح بصفة مبدئية أن تقوم الجامعة وفقا للأسس التالية:

أولا - أن لا تختص بدين أو جنس، بل تكون لجميع سكان مصر، على اختلاف جنسياتهم وأديانهم لتكون واسطة للألفة بينهم.

ثانيا - أن تكون إدارتها في السنوات الأولى في أيدي جماعة من المصلحين لإدارة مثل هذا المعهد العلمي الكبير، وتثبت كفاءتهم للجميع.

ثالثا - أن يكتتب على الأقل ألف من سكان مصر بما لا يقل عن مائة جنيه، مع جواز أن يزيد المتبرع عن هذا المبلغ إلى ما شاءت له قدرته وأريحيته.

رابعا – أن يقام بناء هذه المدرسة الجامعة في بقعة خلوية من أجمل بقاع مصر، على شاطئ النيل، وتنشأ لها حديقة تكون من أروع الحدائق، وغير ذلك من الأمور التي يقررها المكتتبون،

"وإذا لم يجب هذا النداء أثرياء مصر، وهم ألوف عديدة، فلنحن وجوهنا أمام كل الأمور، ولنعترف بأننا عاجزون عن مباراة الأجانب في مضمار الحياة الأدبية...".

ولما تم الاكتتاب بالفعل، وتكونت لجنة تحضيرية، كان من أعضائها سعد زغلول، وقاسم أمين في ١٢ أكتوبر سنة ١٩٠٦ للإعداد لتنفيذ الفكرة، نشرت اللجنة بيانا أكدت فيه أن " قيام هذا المشروع إنما هو دليل على استشعار الأمة بأن طريقة التعليم التي كانت قائمة ناقصة، وأن دائرته كانت ضيقة، تقف وتنتهي بالطالب قبل بلوغ الغاية، وأن وراء الحدود التي انحصر فيها معارف سامية وحقائق عالية وقضايا جليلة ومشكلات غامضة تشتاق النفوس إلى حلها، واختراعات جديدة وتجارب بديعة، واختبارات كثيرا ما شغلت وتشغل عقول العلماء في أوربا، ولا يصل إلينا منها إلا صداها الضعيف، فمنها ما يبحث فيه عن لغة الإنسان وعن الآداب والفلسفة والشرائع والتربية"(سعيد إسماعيل، ١٩٩٥: ٦٤).

وكان قيام الجامعة فعلا دليلا على أن الحركة الوطنية بدأت تدرك أن الاستقلال ليس مجرد عدم الارتباط السياسي والاقتصادي والعسكري بدولة الاحتلال، وإنما هو، وقبل كل شيء استقلال فكرى وثقافي، وأن المعركة بين الشعب والاحتلال لا يقتصر السلاح فيها على المدفع والبارود، فالفكرة والحقيقة الفلسفية والنظرية العلمية، أمضى من الأسلحة التقليدية، ولابد منها حتى يتم الانتصار ويتم التحرير، ومن هنا كان ضيق الاحتلال، وعلى رأسه " كرومر" بهذا المشروع ومحاولته الاستخفاف به وتثبيط همة القائمين به، ومحاولته صرف الأنظار عنه بالتلويح بحاجة مصر إلى محو الأمية عن طريق نشر الكتاتيب أكثر من التعليم العالي(جولييت آدم، د.ت: ١٦٨).

وكان من الضروري للجامعة أن تقوم على فلسفة معينة، ولم تكن هذه الفلسفة صورة للتركيب الاقتصادي والاجتماعي لمصر بقدر ما كانت صورة للإطار الفكري الذي كان يتحرك فيه القائمون عليها، فلابد من ملاحظة شخصيات مؤسسيها قبل مناقشة هذه الفلسفة لندرك الارتباط السببي بين الطرفين، فعدد من مؤسسيها كانوا من الرأسماليين الوطنيين، الذين لا يقلقهم البحث عن لقمة العيش المتوافرة لديهم بأكثر مما يحتاجون، ومن ثم فإن الترفع عن العمل وتوجيه التعليم وجهة نظرية يجعله حلية وشرفا كان أمرا مرغوبا فيه. كذلك فإن عددا من مؤسسي الجامعة كانوا من المفكرين الليبراليين الذين انتقدوا النظرة الوظيفية للعلم وارتباطها بالمجتمع.

ومن هنا فقد أكدت لجنة الجامعة أنها تريد بها أن تجعل الناس على اختلاف طبقاتهم يقبلون على طلب العلم لمجرد العلم، حتى يرتقى مستوى الأمة في أقرب وقت بارتقاء مستوى الأفراد (أحمد عبد الفتاح بدير، ١٩٥٠: ٥٤)، وهى تذكر أن الجامعة توجه جهودها لتعليم العلم لمجرد

العلم، فإن النابغين فيه ستفتح أمامهم أبواب الرزق، ولكن الغاية الشريفة التي ترمى إليها هي ترقية المدارك، وإنارة البصائر، ورفع شأن الأمة لمجموعها في حلبة العلم والفضل، وهما في كل البلاد أجلّ من أن يكونا مجرد وسيلة للارتزاق.

إن هذا الأمر إذا كان جائزا في البلاد التي قطعت شوطا كبيرا في مضمار التقدم، فلم يكن كذلك في بلد كان ما زال يحبو على الطريق، ومع ذلك فقد جعل القائمون على أمر الجامعة مما هو قائم بالبلدان الأوربية المتعددة هاديا لهم في عملهم دون إدراك ما تقتضيه مسافة التخلف الحضارية من اختلاف في الفلسفة والتطبيق، فقررت اللجنة تدريس علوم الأدب عند الفرنسيين والإنجليز، وتوهمت أن الطلبة المصريين يجدون في هذه الدروس الوسيلة الوحيدة للتشبع بالأساليب الحديثة، أما الدروس الأخرى فقد قامت على نفس الفلسفة، وهى تاريخ الفنون وخصائص مصر أيام الفراعنة التي وصفتها اللجنة بأنها أيام الجاهلية، وكذلك الحضارة الإسلامية.

وحاولت اللجنة أن تنفى أن يكون لهذه الدروس أهداف عملية، " فليس القصد من دروس الجامعة المصرية أن يتخذها الطالب وسيلة لاحتراف مهنة يعيش منها، وليس من ورائها أمل كبير، وإنما الغاية التي ترمى إليها في كل البلاد هي أسمى من هذا المقصد التافه المادي الذي يمكن الوصول إليه بقليل من العلم في المدارس المعتادة، فقد كان ارتقاء الأمم بهذه الوسيلة في أوربا، كما ارتقت أمم الإسلام من قبل لأن منها من طلب العلم لمجرد العلم، فكان من وراء ذلك ما يحدثنا به تاريخ الإسلام وما نشاهده من مآثر أمم الغرب في الحضارة والعمران (أحمد بدير: ٥٦).

جانب آخر قامت عليه فلسفة الجامعة ألا وهو استقلالها عن الدولة وعزلتها عن المجتمع، يقول أحمد لطفي السيد: " نحن حريصون على استقلالها، لا عن التأثيرات الحكومية فقط بل نصونها عن تأثيرات البيئات السياسية المختلفة أيضا " (أحمد لطفي السيد، ١٩٤٥: ٣٨).

ومن أركان الفلسفة التي قامت عليها الجامعة أيضا، أن تجعلها شخصية علمية وقومية، فإذا كان من الضروري الحفاظ على تقدم المجتمع المصري، فإن ذلك لا يكون إلا إذا كانت الصبغة العلمية عندنا مصرية في شكلها، مع حفظ الصلة بين مصر وبين الأمم الأخرى بمعرفة لغاتها، وإتقانها لتسهيل الاستفادة منها والوقوف على الحركة الحضارية بها. نعم إن الحقائق العلمية واحدة، ولكن لكل أمة ميزة خاصة ظاهرة فيها، هذه الميزة هي التي تكون لها من تعليمها القومي

وأكثر ما تكون الوطنية ظهورا في هذا التعليم، فلابد لنا من حياة عقلية تجعل لنا شخصية علمية ويبنى عليها مستقبل البلاد العلمي..."(أحمد عبد الفتاح بدير: ١٦٩).

ومن هنا فقد كانت المقررات التي يتم تدريسها في سنوات التكوين الأولى للجامعة هي: الحضارة الإسلامية - الحضارة الشرقية القديمة - العلوم التاريخية والجغرافية عند العرب - تاريخ آداب اللغة الإنجليزية، ثم أصبحت: آداب اللغة العربية - الرياضيات العليا – الطبيعيات - الفلك والعلوم الطبيعية عند العرب - آداب اللغة الإنجليزية – آداب اللغة الفرنسية - الاقتصاد السياسي – محاضرات للسيدات المصريات (سعيد إسماعيل، ١٩٩٥: ٦٩).

وإذا كان من حسن التدبير أن تنظم محاضرات لتعليم المرأة إلا أن السيدات اللواتي كن يحضرن هذه المحاضرات كن من الطبقة الأرستقراطية، ولم يتسع صدر الجامعة لأولئك المتوسطات من النسوة اللواتي هن في أشد الحاجة إلى تلك المحاضرات. وإذا قيل أن الجامعة لم تمنع واحدة منهن، ولم تخصص تلك المحاضرات لفريق دون فريق، بل كانت تعلن عنها بعد أن تفتح أبوابها، فمن شاءت العلم، فهذا وِرْده، ومن لم تشأ فالضرر راجع عليها، لكن الجامعة كانت تعلم حق العلم أن نساء الطبقة الوسطى يحتجن إلى المُرَغبات في العلم وإلى التسهيل وتمهيد الطريق إليه. كن يحتجن إلى أن ترفع الحواجز المنصوبة في الطريق.

ولأن مصر كانت لا تزال، بالنسبة للعلوم المتقدمة الحديثة، متواضعة الحال إلى حد كبير، كان ضروريا أن تبتعث بعضا من الطلاب إلى بلدان الخارج المتقدمة. ومن الملاحظ أنه رغم أن دولة الاحتلال لم تكن ترغب في توجيه البعثات إلى بلدان القارة الأوربية، لكن الذي حدث هو أنها بالفعل وجهت العدد الأكبر إلى فرنسا، وهو الأمر الملاحظ منذ فترة غير قصيرة، حيث كان لفرنسا شيء من النفوذ والتفوق الثقافي، لكن بعضا من البعثات أرسل أيضا إلى انجلترا. وكان الغرض من مثل هذه البعثات كذلك أن يقوم العائدون منها بتدرس العلوم الحديثة لطلاب الجامعة، باللغة العربية (عبد المنعم الجميعي، ٢٠٠٧: ٣١).

وتمت مناقشة أول رسالة دكتوراه بالجامعة تقدم بها الشيخ طه حسين، الطالب المنتسب في يوم الثلاثاء الخامس من مايو ١٩١٤، وقد نوقش في موضوعين اختارهما كنص اللائحة، وهما:

١- علم الجغرافيا عند العرب.

٢- المقارنة بين الروح الدينية للخوارج في أشعارهم وفى كتب المتكلمين.

أما موضوع رسالة الدكتوراه التي قدمها طه حسين، فكانت (حياة أبى العلاء المعرى).

وقد أثار منح الدكتوراه لطه حسين ثائرة بعض الأزهرين فتقدم أحدهم، وكان عضوا بالجمعة التشريعية باقتراح يطلب فيه أن تقطع الحكومة معونتها عن الجامعة لأنها خرجت ملحدا، وكان سعد زغلول رئيس لجنة الاقتراحات، فلما عرض عليه هذا الاقتراح دعا المقترح للقائه، وطلب إليه أن يعدل عن اقتراحه، فلما أبى قال له إن أصررت على موقفك فإن هناك من سيقدم اقتراحا آخر يطلب فيه من الحكومة أن تقطع معونتها عن الأزهر لأن طه حسن تعلم في الأزهر قبل أن يتعلم في الجامعة فاضطر الرجل أن يسحب اقتراحه (الجميعي: ٣٨).

وعلى الرغم من كل الجهود التي بذلت لإخراج الجامعة إلى حيز الوجود، وما صاحب ذلك من حماس وتفاؤل، فقد تبدل الحال بعد أن أضحت الجامعة حقيقة واقعة. وقد أدى هذا الفتور إلى أن تتباطأ الجامعة نفسها في أداء واجبها شيئا فشيئا، فإذا بها تقتصر في دراستها الفعلية على فرع الآداب الذي شعر الجمهور أنه لا يجنى من دراسته فائدة جدية. على ذلك أيضا أن قل اكتتاب الناس بالأموال، بل لم يبر بعض آخر بوعوده، ولم يعط الجامعة ما كان قد تبرع به. وبدأ المشرفون على الجامعة يشعرون بأن دراسة العلم للعلم مثل أعلى لا يطمع فيه إلا الأقلون عددا وإنما يتعلم الناس غالبا ليستعينوا بالعلم على الحياة، ومن هنا سعوا في أن تمنح الجامعة شهادات للانتفاع بها دون أن تجيب الحكومة طلبهم(سعيد إسماعيل، ١٩٩٥: ٧٣).

وجاءت ظروف الحرب العالمية الأولى لتزيد الجامعة وهنا على وهن، فعاشت منذ سنة ١٩١٤ إلى سنة ١٩٢١ عيشة خمول حيث بدأت تدب فيها الحياة من جديد، ورفع مجلس إدارتها طلبا إلى الملك فؤاد في ١٩٢٢/٦/٧ يؤكد فيها وجوب أن يتناول كل شيء يمس حياة مصر العلمية وغيرها. وإذا كان الواجب الأكبر ملقى على عاتق أساتذة الجامعة لإصلاح أحوالها فإن الدولة أيضا كان لابد أن تمد يد المعونة إليها، والشعب نفسه مسئول كذلك ولابد أن يلعب دوره في النهوض بالجامعة ويطمح الشعب إلى الاستقلال، ولن يطمئن إلا إذا فاز به كاملا، فينبغي له أن يعلم أن الاستقلال العلمي هو الدعامة المثبتة للاستقلال السياسي.

وفى الوقت نفسه كانت الحكومة تفكر في إنشاء جامعة حكومية، والأساس الذي استندت إليه في ذلك أن الدولة كان لها معاهد تدرس فيها دراسة فنية توازى مقررات الجامعات في الطب والصيدلة والطب البيطري والزراعة والتجارة وفن التربية، إلا أن النظام الذي كان قائما في المدارس العليا كانت تعوزه الروح التي تبعث على الهمة وحب التمسك بأهداب العلوم والمعارف، كما أنه لم يولد في النفوس أطماعا علمية ولم يوجد في البلاد نهضة ذات أثر كبير في عالم العلوم، بل هو على العكس نظام كانت فوائده مادية محضة، مما كان يحمل الطلاب على الظن

بأن نيل الدبلوم هو الغرض الوحيد الذي يجب وضعه نصب أعينهم، بمعنى أنه لم يولد الروح العلمية الحقيقية، وهى في نظر الدولة في ذلك الوقت، طلب العلم لذاته، ولذلك لم يكن لها أثر كاف في تهذيب العقول والنهوض بمستوى معيشة البلاد.

وانتهى الأمر إلى صدور أمر ملكي في ١٩ مايو عام ١٩٢٥ إلى التوفيق بين الحالين: التراجع في ظروف الجامعة المصرية القائمة، ورغبة الحكومة في إنشاء جامعة رسمية، وذلك بأن سُلم أمر الجامعة المصرية إلى الحكومة، لتنتقل الجامعة بذلك إلى مرحلتها الرسمية.

ومن قبل المرحلة الحكومية للجامعة، استعانت بعدد من الأساتذة الأجانب، مثل " أجنازيو جويدى " الذي حرص على دحض المفهوم الذي يعتبر العرب قبل الإسلام كانوا أنصاف متوحشين. وكما فعل جويدى، كان " نالينو " شرح مادته شرحا دقيقا مستخدما مبضع الفقه اللغوي، فأعد لطلابه مقررا في علم الفلك عند العرب، وآخر في تاريخ الأدب العربي يلتقط فيه لفظة مثل " أدب"، ثم تتبع أصولها خلال المعاجم الموثقة وغيرها من المصادر، محققا كل خطوة يقوم بها من خلال إسنادات تفصيلية(ريد، ٢٠٠٧: ١٠٥).

وكان للفرنسي الكبير" لويس ماسينيون "، المتوفى عام ١٩٦٢ علاقة وثيقة بمصر والمصريين والجامعة، وخاصة علمائها ومفكريها المعروفين مثل أحمد لطفي السيد وطه حسين، وإبراهيم بيومي مدكور، ووصفه البعض بأنه سفير للثقافة بين مصر وفرنسا، واعتبر القاهرة وطنه الثاني، ولا غرابة في ذلك فقد كانت إقامته الأولى بمصر مفرق طريق في مسيرة حاته منذ أن اكتشف عام ١٩٠٧ نصا للعطار جعله تقابل مع الحلاج، وأسس بالقاهرة جمعية أهلية(حسن نصر الدين، ٢٠٠٨: ٢٤٨).

وعندما أنشئ مجمع اللغة العربية تم انتخاب ماسينيون من بين المستشرقين عضوا به.

وأحدثت رسائل بعض المبعوثين أزمة في مصر، مثل رسالة " منصور فهمي "، عام ١٩١٣، وكان منصور واحدا من طلاب الحقوق، وأرسل للإعداد لدرجة الأستاذية في الفلسفة، فعرّفه " ماسبيرو" على " لوسين ليفي" – بروهل، الفيلسوف ذي النزعة الاشتراكية، فكان طبيعيا أن يتأثر بأجواء فرنسا، فضلا عن هذا الأستاذ، فوصل بلاغ إلى القاهرة، بأن أطروحة منصور" وضع المرأة في تراث الحركة الإسلامية عبر تطورها " تشوه سمعة الإسلام. وأزعج العنوان نفسه المسئولين بالجامعة، الذين كانوا قد أغلقوا قسم الطالبات قبل ستة شهور(ريد: ١١٥). وكانت هذه الرسالة سببا في حرص الجامعة بعد ذلك على مراجعة جميع موضوعات الرسائل ومسوداتها قبل تقديمها إلى الجامعات الأوربية، فترة من الوقت، وألغت تعيين منصور في منصب الأستاذية، كما

حرم من العمل بالوظائف الحكومية، واستمرت الجامعة عاما كاملا دون تدريس مادة الفلسفة، ثم أوكلتها إلى مستشرق أسباني(ريد: ١١٥).

هذا وقد ساعد استقلال مصر عام ١٩٢٢ الملك فؤاد على إحياء اللعبة القديمة المتمثلة في الاحتماء بفرنسا لمواجهة انجلترا، وكان الفرنسيون أكثر من راغبين في هذه اللعبة، فضغط فؤاد من أجل تعيين الفرنسيين بالجامعة، وعندما يتعذر ذلك، يضغط لتعين البلجيكيين أو الإيطاليين، الأمر الذي قاومه الإنجليز بطبيعة الحال. وفى الثلاثينيات التحق بعض الأساتذة الألمان بالجامعة للعمل بها، بيد أنه لم يكن لهم ولا للإيطاليين نفوذ كبير، بينما بدأ الأساتذة الألمان بالجامعة العمل بها، بيد أنه لم يكن لهم، ولا للإيطاليين نفوذ كبير، بينما بدأ الأساتذة المصريون يحلون محل الأوربيين تدريجيا، ولكن ليس بالقدر الكافي لإرضاء العديد من الوطنيين، فأدرك الجميع أنه من الأسهل التغني بفكرة التعاون الدولي في المجال الأكاديمي عن تطبيقها عمليا.

واستمر الجدل المثير حول لغة التعليم ونشر المطبوعات، حتى بعد وصول الأساتذة المصريين للجامعة، فبينما دافع الوطنيون عن اللغة العربية، دفعت الحاجة إلا الانتماء لمجتمع العلماء الدولي، الذي يهيمن عليه علماء الغرب بالعديد من الأساتذة إلى الإبقاء على اللغة الإنجليزية.

ولم تكن المسألة مسألة لغة فحسب، بل ما يحمله هذا من صراع ثقافي حول العقل المصري، حيث ساعدت الظروف التي أحاطت بإنشاء الجامعة، بتغليب الاتجاه الليبرالي الغربي، وكان الاتجاه العربي الإسلامي أضعف كثيرا، ولم يعرف هذا الاتجاه طريقه إلى الجامعة إلا من خلال السياسة على وجه التقريب، حتى بدأت تيارات واتجاهات تعتمد على المرجعية العربية الإسلامية، وكان لهذه الاتجاهات طلاب بالجامعة ينشرون ما يؤمنون به ويضغطون في سبل، فضلا عما بدأت الساحة الثقافية تمتلئ به من أفكار تستند إلى المرجعية العربية الإسلامية.

وامتلأت الساحة الثقافية بأدباء ومفكرين تبنوا الاتجاه الليبرالي والعلماني، بل وتبنى آخرون اتجاهات يسارية، ونشير هنا إلى" محمد مندور، ونجيب محفوظ، وتوفيق الحكيم، وعبد الرحمن الشرقاوي، ولويس عوض، وإبراهيم عبده، أستاذ الصحافة، ويوسف إدريس، وعبد العظيم أنيس، وشقيقه محمد أنيس، وغيرهم كثيرون.

وما كاد ينقضي عام واحد على تأسيس الجامعة الحكومية، حتى فجرت قضية كتاب طه حسين(في الشعر الجاهلي) عام ١٩٢٦، والذي كان يضم مجموعة محاضرات ألقاها طه حسين على طلاب كلية الآداب، وفيه شكك في نسبة الشعر الجاهلي إلى أصحابه من الناحية اللغوية والفنية، وفى إمكانية قرضه قبل ظهور القرآن، وحاول طه حسين أن يبرهن على أن الشعر

الجاهلي لا يصور حياة الجاهليين الدينية والعقلية والسياسية والاقتصادية، ولا يصور لغتهم ولهجاتهم المختلفة، وأثار الشك حول وجود إبراهيم وإسماعيل تاريخيا، وفى بنائهما للكعبة، وأنكر أن الإسلام كان دين إبراهيم، وأنه وجد قبل وجود محمد صلى الله عليه وسلم(رؤوف عباس: ١٣٨).

وكان طبيعيا أن تثير هذه الآراء الكثرة الغالبة من المصريين، وتحرج الحكومة وتحرج الجامعة، وتثير نواب البرلمان، وكثير من المفكرون، فأحيل إلى النيابة، وانتهى الأمر بإعلان الرجل أنه لم يقصد كل ما فهم عنه وأنه رجل مسلم، وأنه لا يرتاب في وجود إبراهيم، وسلم نسخ الكتاب إلى الجهات المسئولة حتى لا يتم تداولها.

وهناك ثلاثة ملامح تحدد الحركة السياسية الطلابية في مرحلة ما بعد الحرب: أولها أن الإخوان المسلمين برهنوا على قوتهم المؤثرة داخل وخارج الحرم الجامعي، في تحد خطير للقات ذات الميول العلمانية في الجامعة والأمة، والثاني: أن فرقا شيوعية صغيرة بدأ صوتها يسمع في الجامعة،وفى كل مكان آخر. أما الملمح الثالث، فهو أن الطلاب بدأوا يتصلون بالنقابات العمالية كما حدث عام ١٩٤٦ في اللجنة الوطنية العليا للعمال والطلبة التي كان لها دور مهم، وإن لم تعمر طويلا(ريد: ٢٣٧).

ومثلت حرب السويس عام ١٩٥٦ فرصة ذهبية للنفوذ الأمريكي في الجامعات المصرية عامة، حيث تم طرد الأساتذة الإنجليز والفرنسيين، وعاد المصريون الذين تخرجوا في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية إلى جامعة القاهرة، حاملين في أذهانهم النموذج الأمريكي، ولم يكن قد ذهب إلى الولايات المتحدة قبل الحرب أكثر من خمسة طلاب من بين مئات المصرين الذين أرسلوا في بعثات تعليمية إلى الخارج ثم توقفت معظم البعثات المصرية الخارجية أثناء الحرب، ثم عادت لتسجل البعثات إلى أمريكا تقدما بالنسبة لما كان يُرسل إلى الدول الأوربية.

وشكل برنامج الفولبرايت للمنح العلمية، الذي بدأ في مصر منذ عام ١٩٥٠ قناة أخرى للنفوذ، فالمصريون الذين حصلوا على منحة فولبرايت جلبوا معهم إلى مصر خبرتهم الأمريكية، كما شارك الأساتذة الزائرون الأمريكيون بصماتهم على التعليم الجامعي المصري.

وكان عام ١٩٥٤ عاما مهما للجامعة، مثلما كان لمصر، فقد مكّن عبد الناصر لنفسه حاكما فردا لمصر، بعد انتصاره في الصراع الذي نشب منذ بداية العام بينه وبين محمد نجيب، وبقية القوى المغايرة للعسكر، مثل الوفد والإخوان المسلمين، وكان الرائد كمال الدين حسين، عضو مجلس قيادة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ هو وزير التربية، فكان هو الذي يُسَيّر أمور الجامعات،

وبلغت المأساة ذروتها بتدخلات سافرة في تعيين ونقل عدد من القيادات الجامعة، وأصبح المسرح معدا لاستقبال ما حدث في ٢١ سبتمبر عندما فقد ستون أو سبعون أكاديميا مواقعهم، فيما بين أستاذ ومعد، ولم يعلن أي تبرر على الإطلاق لهذه الخطوة المستبدة، فضلا عن اتخاذ سبل لوأد أي اشتغال للطلاب بالسياسة(ريد: ٢٩٨).

وكان للجامعة اهتمام خاص بالبعد الإفريقي عامة، والسوداني خاصة، وكان لثـورة يوليـو تأثير واضح في وضوح وتأكيد هذا البعد الإفريقي:

ففي عام ١٩٤٣، كانت جامعة فؤاد الأول(القاهرة) تبحث بالفعل إنشاء معهد لدراسات السودان، الذي افتتح بالفعل بعد ذلك بأربع سنوات.

وعكس تعديل اسم المعهد إلى معهد الدراسات الإفريقية في عام ١٩٥٥ الاهتمام المصري عامة وثورة يوليو خاصة، وتحدث عبد الناصر عن هذا الاهتمام في كتابه (فلسفة الثورة)، فقال:

" ولسوف أظل أحلم باليوم الذي أجد فيه في القاهرة معهدا ضخما لإفريقيـا، يسـعى لكشـف نواحي القارة أمام أعيننا، ويخلق في عقولنا وعيًا إفريقيا مستنيرا، ويشارك مع كل العـاملين مـن كل أنحاء الأرض على تقدم شعوب إفريقيا ورفاهيتها".

وتوثيقا للروابط التاريخية بين مصر والسودان، وتدعيما للتعاون العلمي والثقافي بين البلـدين، وتحقيقا لرغبة أبناء السودان من خريجي المدارس الثانوية المصرية هناك، وخريجـي المـدارس الثانوية السودانية، قامت جامعة القاهرة بإنشاء فرع لها بالخرطوم بمقتضى اتفاقية ثنائيـة عقـدت بين الحكومتين المصرية والسودانية عام ١٩٥٥ بإنشاء فروع لكليات الآداب والحقـوق والتجـارة لجامعة القاهرة بالخرطوم (رؤوف عباس، ١٩٩٥: ١٠٨)

جامعة أم القرى

لمكة المكرمة مكانة في قلوب المسلمين جميعا لا تطاولها مكانة أي مكـان آخـر، فهـي الموطن الأول للرسالة الإسلامية ولرسول الله محمد صلى الله عليه وسلم، ومن قبـل ذلـك فهـي مهبط إبراهيم، وولد فيها ابنه إسماعيل، عليهما السلام، وبها بيت الله الحرام " الكعبة المشـرفة "، ومن ثم فوجود مؤسسة تعليمية على مستوى عال فيها يفرض على تلك المؤسسـة مهـام وأدوار علمية ودعوية وتربوية جسيمة لا تجاه من يقطنونها فحسب، ولا تجاه أهل الوطن الكبير(المملكـة العربية السعودية)، بل تجاه المسلمين جميعا، عن طريق التعمق ونشر العلوم الإسلامية، وكـذلك الأخذ بعلوم العصر، التي هي طريق أساسي في تزويد المسلمين بقدر مهم من أسباب القوة التـي

أمرهم الله عز وجل بأن يمتلكوها، حتى يعيشوا أعزاء في هذا العالم الذي ما فتئ يشهد صراعات وخلافات، وحروب ومنازعات.

ولأن المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية مثلها مثل الكائن الحي، يبدأ وليدا صغيرا، ووفق سنن الله في خلقه ينمو ويتطور حتى يبلغ رشده، كذلك الأمر هنا، ففي البداية كان لجامعة الملـك عبـد العزيز بجده فرع في مكة يتكون من كليتين: الشريعة، والتربية، وهى بداية دالة حقا، فلابـد مـن التزود أولا بمعرفة متعمقة واسعة بعلوم الشرع، للتمكين لدين الله وتعزيز القوة الإسلامية، كما أن هذا الأمر يتطلب عددا كبيرا من المعلمين، ينبثون في أرجاء البلاد، ينشرون المعرفة المنضـبطة، ويرشدون إلى سواء السبيل.

ولما تعززت هذه الخطوة وأثبتت نجاحها، برزت متغيرات مهمة، كان بعضها قائما مـن قبـل، لكنه لم يفرض نفسه، وكان بعضها الآخر مستجدا بحكم المسيرة البشرية علـى أرض الإسـلام، فمنطقة مكة إحدى أقاليم المملكة الرئيسية، تضم ثلاثة من أكبر مدن المملكة العربية السعودية، هي العاصمة المقدسة: مكة المكرمة، والمدينة التجارية الأولى: جـدة، والمصـيف الأول: الطـائف، بالإضافة إلى المدن والمحافظات الأخرى كالقنفذة والليث ورابغ، وكذلك منطقة الباحة المجـاورة وما يتبعها من قرى ومحافظات، وهذا وذاك شهد تضاعفا في أعداد خريجي المرحلة الثانوية مـن بنين وبنات، الذين تدفع بأفواجهم المدارس إلى رحاب الجامعة.

وغير مجهول لنا جميعا، كيف يتوافد ملايين المسلمين من أنحاء العالم إلى مكة طـوال العـام لزيارة بيت الله الحرام، مما يوجب أن يكون هذا المكان، مثلما شرفه المـولى عـز وجـل ببيتـه الحرام، أن تشرفه الدولة بجعله كعبة معرفة، مقصد تعلم وتعليم، فأمة محمد صلى الله عليه وسـلم هي أمة(اقرأ) كما هو معروف، كما تؤكد أول آية نزلت عليه من القرآن الكريم.

ومن هنا رأى ولى الأمر، الملك الراحل خالد بن عبد العزيز أن يصدر أمره بإنشـاء جامعـة مستقلة في مكة المكرمة، اعتبارا من بداية السنة المالية للدولة في غرة رجب ١٤٠١هـ، تكـون نواتها فرع جامعة الملك عبد العزيز بمكة، المكون من كليتي الشـريعة والدراسـات الإسـلامية، والتربية، وما ينشأ بعد ذلك من كليات وأقسام جديدة(جامعة أم القرى، ١٤١٩: ٧).

وكان اختيار الاسم اختيارا ذكيا واعيا، حمل اسم المدينة المقدسة في القرآن الكـريم، ألا وهـو (أم القرى)، الذي جاء في سورة الشورى(لتنذر أم القرى ومن حولها).

وصاحب النشأة الأولى ظهور مؤسستين وليدتين جديدتين أضافتا إلى موكب التقـدم المعرفـي الإسلامي، حيث رُؤى أن يستقل قسم اللغة العربية بكلية الشريعة ليكون كلية قائمة بذاتها، ولسـنا

بحاجة إلى بيان أهمية هذه الخطوة بالنسبة للغة كتاب الله، ولغة المسلمين، فاللغة العربية هي وسيلة اتصال المسلمين بكل ما أنتجته العقلية الإسلامية طوال العصور المختلفة، وهى، فضلا عن ذلك، وسيلة اتصال بين المسلمين، والعمل على نشرها يساعد على مزيد من الترابط بين شعوب العالم الإسلامي، حيث هناك ملايين من المسلمين لا يعرفون اللغة العربية مما يحرمهم من الكثير مما تم تدوينه بهذه اللغة الكريمة.

أما المؤسسة الأخرى فهي كلية للتربية بمدينة الطائف، حيث كانت المملكة في هذه الفترة، ما تلاها، تسرع الخطى على طرق الازدهار والتطور، ويتزايد توافد ملايين المسلمين إليها، مما تطلب ضرورة توافر أعداد كبيرة من المعلمين، كانت أرض المملكة متعطشة إليهم لسد حاجة ملايين من الأبناء يطلبون التعلم والتعليم.

ومن يطلع على جملة الأهداف التي وُضعت للجامعة كي تسعى إلى تحقيقها، سوف يجد معظمها على وجه التقريب، مما تسعى إلى تحقيقه معظم الجامعات في مختلف دول العالم، لكننا في الوقت نفسه نجد جامعة أم القرى تكاد تنفرد بمقصد بعينه، ينبئ بالمكانة التي تحتلها هذه المدينة المقدسة بين مدن العالم، ومن ثم كان من الطبيعي أن تنعكس هذه الطبيعة على الأهداف، فمكة مقصد كل المسلمين، ومن ثم يكون من أهداف جامعة أم القرى هدف مثل:

" المساهمة في تلبية حاجات البلاد الإسلامية إلى تخصص طائفة من أساتذتها في العلوم بمختلف فروعها".

أما بقية الأهداف، فنجدها تدور حول(جامعة أم القرى: ١٢):

أ- توفير أسباب التعليم الجامعي والدراسات العليا لإعداد مواطنين أكفاء، مؤهلين لأداء واجبهم للنهوض بأمتهم في ضوء مبادئ الإسلام، وعلى وجه الخصوص فيما يلي:

١- علوم الفقه والعقيدة الإسلامية وما يتصل بها.

٢- العلوم الطبيعية والتطبيقية.

٣- العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغات.

ب- القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي عن طريق إجراء البحوث وتشجيعها، وإنشاء مراكز للبحث للعمل على إيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية.

ت- إعداد علماء ومدرسين متخصصين.

ومن الملاحظ اتخاذ خطوات على درجة عالية من الوعي بمتغيرات العصر، واحتياجات الأمة، ومن هنا فنظرا لوجود مقررات في الشريعة الإسلامية يدرسها طلاب التعليم ما قبل الجامعي في المملكة، وخاصة في الفقه وأصوله، كان من الطبيعي أن يتم تقرير بعض المقررات المسلكية، هي التربية وعلم النفس والتربية العملية، على الرغم من وجود كلية للتربية في الجامعة نفسها.

ومن مظاهر التطوير أيضا نجد عناية ملحوظة بتدريس علم الاقتصاد على وجه العموم، والاقتصاد الإسلامي على وجه الخصوص، خاصة أننا أصبحنا نعيش عالما يقوم فيه الاقتصاد بالدور الأكثر أهمية في حركة تسيير وإدارة المجتمعات، والمنافسة بينها وبين بعض، فضلا عن تمثيله لبرز مظاهر القوة. فإذا أضفنا إلى كل هذا أن الله قد حبا المملكة بمصادر مال ضخمة، عن طرق الحج والعمرة والنفط، يصبح طبيعيا أن تكون دراسة الاقتصاد، ركنا أساسيا في المسيرة الجامعية.

وفضلا عن كل هذا فقد كان هناك حرص ملحوظ ألا ينعزل عالم الشريعة الإسلامية عن التواصل مع العالم الخارجي، سواء عن طريق البشر، أو عن طرق العلوم الوافدة، ومن هنا فقد كان هناك اهتمام مواكب تدريس اللغة الإنجليزية التي أصبحت تعرف بأنها لغة " كوكبية" حيث أنها أكثر لغات العالم انتشارا، وبها تُكتب الكثرة الغالبة من المصادر العلمية في مختلف العلوم.

ومما يجب لفت النظر إليه، الاهتمام بتعليم الفتاة، حتى أعلى المستويات الجامعية، وكانت العقبة الكبرى، تتمثل في الوضع الخاص للمرأة السعودية، الذي يمنع تدريس الرجال لها مباشرة، خاصة وأن عدد الإناث المتخصصات في العلوم المختلفة من أهل البلاد، كان معدودا على أصابع اليد الواحدة، لكن التقدم التقني أسهم في التغلب على هذه المشكلة، حيث أصبح بإمكان الفتاة تلقى ما تريد من علوم ودراسات جامعية من خلال شبكة تلفزيونية مغلقة.

وشهدت مسيرة جامعة أم القرى إنشاء مركز للدراسات العليا المسائية حتى يتيح الفرصة لمن تخرجوا من كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، والتحقوا بالعمل، أن يواصلوا دراساتهم المتخصصة المتعمقة، وكان ذلك في ١٤٠٣/٥/٢٠هـ لمواكبة حركة التطور والنهوض التعليمي، بحيث يستهدف هذا المركز:

١- تعميق الفهم الصحيح للعلوم الإسلامية في نفوس الشباب المسلم الدارس في مختلف التخصصات العلمية والنظرية.

٢- إعداد جيل من المؤهلين للعمل في مجال الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، لتستعين بهم وزارة الحج و الأوقاف وشئون المساجد ومراكز الدعوة والتوعية الإسلامية ورابطة العالم الإسلامي.
٣- إعداد الأساتذة المتخصصين في تدريس العلوم الإسلامية.
٤- تهيئة الجو العلمي لتكوين علماء في الشريعة الإسلامية، يجمعون بين الدراسات الشرعية والعلوم المتنوعة الأخرى.

وكانت كلية التربية هي المؤسسة الثانية في سنوات النشأة الأولى لجامعة أم القرى، كان اسمها أولا هو كلية المعلمين، ثم رُؤى إطلاق الاسم الحالي عليها، ومن ثم أصبحت - مثل غيرها من كليات التربية في العالم، وإن اختلفت في بعض الجوانب، فضلا عن الصياغات - تستهدف تحقيق ما يلي(جامعة أم القرى: ١١٥):

١- إعداد المعلم المؤهل علميا وتربويا ومهنيا لتولى عملية التدريس في مدارس التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية ولجميع المواد الدراسية التي تقدم أو التي يتطلع إلى إضافتها أو تطورها في هذه المدارس بشتى أنواعها.
٢- إعداد القوى البشرية اللازمة لعمل في المدرسة(غير المدرسين) من المديرين والمشرفين والموجهين التربويين، وكذلك القوى البشرية اللازمة للعمل في الإدارة التربوية في شتى تخصصاتها.
٣- تدرب المعلمين وكل العاملين في حقل التربية والتعليم من مديرين وموجهين ومشرفين أثناء الخدمة لرفع مستواهم وزيادة خبراتهم المهنية واطلاعهم على كل جديد في الميادين التربوية المختلفة.
٤- الإسهام في رفع المستويات التعليمية في البلاد والمشاركة في إثراء البحث العلمي في الميادين التربوية والنفسية بشتى فروعها.
٥- النهوض بمستوى المعلم المؤهل تأهيلا أعلى ورفع كفاءة كل العاملين في التربية والتعليم بشتى المستويات، من خلال تقديم البرامج المتخصصة في الدراسات العليا في مجال العلوم التربوية والنفسية.
٦- توجيه منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والهيئة الإدارية الوجهة الروحية والأخلاقية لتكوين القيم التي تساعدهم في ترجمة التربية الإسلامية إلى سلوك إيجابي ينبثق

عن عقيدة التوحيد، والإيمان بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولا.

٧- الاشتراك مع الهيئات التعليمية الأخرى كالجامعات وغيرها في الدراسات التربوية والنفسية لغرض تطوير مجالات التعليم العام والتعليم الجامعي، وتقديم المشورة العلمية حسب المواقف.

وهنا نلاحظ ما أكدت عليه المادة السادسة من التوجيه الإسلامي، وهو الذي انعكس على انفراد كلية التربية بتدريس مقرر بعنوان أصول التربية الإسلامية، وتشاء إرادة المولى العلى القدير أن يكون الباحث شاهدا عيانا، ومشاركا في جزء من هذه المسيرة.

فلقد أتيح لنا أن نلتحق كعضو هيئة تدريس في العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥، وكان التكليف هو تدريس مقرر أصول التربية الإسلامية، واستند هذا على ما سبق أن أنعم الله به على الباحث من أن يكون أول من درّس التربية الإسلامية في أول كلية للتربية تنشأ بالقاهر ة، بجامعة الأزهر عام ١٩٧٠.

ولما تساءلنا عما كان يتم تدريسه من قبل في تربية مكة، فإذا بها صورة أقرب إلى " الدعوة"، بحكم عدم التخصص في العلوم التربوية والنفسية، فكان أن خططنا نهجا مستحدثا في عالم التربية، تبنينا فيه نهج علماء أصول الفقه، ومن ثم إقامة التربية الإسلامية وفقا لمصدري الإسلام الأساسيين: القرآن الكريم والسنة النبوية، ثم تأتى بعدهما بعض المصادر الأخرى. ونتج عن هذا ظهور أول مؤلف في العالم العربي والإسلامي بعنوان(أصول التربية الإسلامية) عام ١٩٧٦، تحت قبة جامعة أم القرى لتنفرد بهذا الفضل العلمي الديني، وهو العنوان الذي تكرر وتكاثر بعد ذلك، من قِبل آخرين.

ويأبى الله إلا أن ينعم علينا مرة أخرى على هذا الطريق، وفى رحاب جامعة أم القرى، حيث تولى رئاسة القسم أستاذ تربية من أهل المملكة(الدكتور أحمد شكري)، الذي اتسم بالتفتح العقلي والحمية الإسلامية، وقدر من الثقة مهم في الباحث، فتقبل منه مقترحا مهما، نتج من ملاحظة الباحث أن الدراسات العليا - في مجال التربية – تقتصر على " الإدارة التربوية"، فنبهنا إلى أنه لا يصح، في كلية تربية تستظل بالتواجد على الأرض المقدسة، وتخلو من دراسات عليا في التربية الإسلامية، وبعد مناقشات مطولة والعديد من الاجتماعات، تم إنشاء دبلوم خاص، ثم ماجستير في أصول التربية الإسلامية،عام ١٩٧٧، وهو ما تطور بعد ذلك على يد أعضاء هيئة التدريس من المواطنين، ليكون هناك قسم بهذا الاسم، وتمتد الدراسات العليا حتى مرحلة

الدكتوراه، وبالتالي ينفتح الباب واسعا أمام القيام بالكثير من رسائل الماجستير والدكتوراه، فيثرى هذا المجال، ويعين على التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية والنفسية.

ومن المهم التنبيه إلى أن الباحث استطاع بتوفيق من الله، وتشجيع من رئيس القسم أن يُضَمّن مقررات درجة الدبلوم الخاص، تضمنت مقررا باسم (فلسفة التربية)، وكان هذا حدثا علميا على درجة عالية من الأهمية، حيث كانت الفلسفة لا تحظى، حتى ذلك الوقت بالترحيب، بفعل متغيرات ثقافية وفكرية ومجتمعية سابقة.

ولما كان تعليم العلوم التربوية والنفسية جديدا في مكة، ولم تكن تتوافر كوادر من المواطنين لتدريسها، حيث كانوا يعدون على أصابع اليد، استعانت الجامعة بعدد كبير من أساتذة بعض البلدان العربة، وخاصة مصر.

وفى الفترة التي أمضيناها من عام ١٩٧٥، وجدنا عددا متميزا من رواد العلوم التربوية والنفسية، بعضهم كانوا أساتذة لنا، مثل الدكاترة: مصطفى فهمي، ومختار حمزة، والكثرة من الجل الوسط مثل: فؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وحلمي الوكيل، وسعيد إسماعيل، ومن أساتذة الاجتماع: د. محمد الجوهري، وفى التربية الفنية الدكتور محمود بسيوني، ومن الأردن: عبد الحميد الهاشمي، ومن سوريا الدكتور عبد الرحمن عدس..وغيرهم، لم يكونوا فقط رسل علوم تربوية ونفسية، بل من الضروري أنهم نقلوا معهم إلى الطلاب بعضا من المفاهيم والقيم والعادات التي عرفتها مجتمعاتهم، والعكس كذلك.

وعبر سنوات متصلة، تم إنجاز العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه التي تصدت لكثير من مشكلات التعليم الإسلامي ومبادئه وقواعده وأسسه، في الماضي وفى الحاضر، في رحاب كلية التربية بجامعة أم القرى، نسوق منها على سبيل المثال لا الحصر(عبد الرحمن النقيب، ١٩٩٣):

- أثر العبادة التربوي في تكوين الشخصية وتحديد السلوك، إعداد: أسماء على فضل، إشراف د. عبد الرحمن صالح عبد الله، ١٩٨٤
- أثر العلمانية في التربية والتعليم في العالم الإسلامي، إعداد: محمد بن عبد العزيز الديسى، إشراف د. بشير الحاج توم، ١٩٨١
- أزمة الثقافة في المجتمع الإسلامي، ودور التربية الإسلامية في حلها، إعداد أكرم مندورة، إشراف: د. بشير الحاج توم، ١٩٨٦
- التزام المرأة بالإسلام وآثاره التربوية على عملها، إعداد خديجة أبو القاسم حمد، إشراف د: أميرة شاهين، ١٩٨٧

- تاريخ التعليم في المشرق الإسلامي في القرن الخامس الهجري، إعداد: نادية أحمد مفتى، إشراف: د. محمود كسناوى، ١٩٨٨
- التربية الإسلامية والتحديات في المجال التقني، إعداد: ناصر على بشية، إشراف: د. بشير الحاج توم، ١٩٨٤
- التربية الخلقية في الإسلام، ودور المدرسة الثانوية فيها، إعداد: نبيلة محمد سعيد قطب، إشراف د.محمود كسناوى، ١٩٨٨
- التربية العقلية في القرآن، إعداد: هدى عبد الرحيم محمد قاسم ميمنى، إشراف: د. محمد جمل خياط، ١٩٨٦...إلى غير هذا وذاك من رسائل، أصبحت تعد بالمئات..

وإذا كان من المعروف أن مكة المكرمة تستقبل على مدار العام مئات الألوف من المسلمين، والكثرة الغالبة منهم لا يعرفون اللغة العربية، وإذا كان وجود كلية للغة العربية مما يخدم بالفعل لغة القرآن الكريم، مما يصب في الحقيقة في صالح من يتكلمونها، فقد كان من المهم حقا أن تبذل الجامعة ما يمكن بذله من جهد معرفي لمواجهة حاجة المسلمين غير الناطقين بالعربية إلى تعلم هذه اللغة، وهو ما انتهى الأمر بها إلى إنشاء معهد متخصص، مستقل لهذا الغرض، بعد أن كان في بداياته تابعا لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

ومن هنا فقد صدر أمر ملكي في عام ١٣٩٩هـ بتحويل المعهد إلى كيان مستقل، له أقسامه وأعضاء هيئة تدريسه، وبالتالي فقد تم تحديد المهام التي يسعى المعهد إلى تحقيقها تتمثل في المقاصد التالية(جامعة أم القرى: ٤٥٣):

١- تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين وتزويدهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، وتأهيلهم للالتحاق بإحدى كليات الجامعة.
٢- تخريج وتدريب معلمين متخصصين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها في البلاد الإسلامية، والأقليات الإسلامية في العالم.
٣- إجراء البحوث والتجارب الميدانية لتطوير مناهج وأساليب تعلم وتعليم العربية لغير أبنائها، ونشرها وتوزيعها على الجهات العلمية المختصة وتشجيع التأليف في هذه المجالات.
٤- تشجيع الدارسين والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على البحث في كافة المجالات المتعلقة بهذا الاختصاص منهجا ووسيلة وأداء.
٥- التعاون مع المؤسسات والهيئات الإسلامية في مجال تعليم اللغة العربية، ونشر الدعوة الإسلامية، ومساعدة أبناء الأقليات الإسلامية في هذا الميدان.

٦- تبادل الخبرات العلمية في مجال تعليم اللغة العربية بين المعهد والمؤسسات العلمية المتخصصة.

٧- إقامة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد الإسلامية.

لكن ما يبرز أمامنا من خطوات التي تركت علامة على طريق الرسالة الجامعية لخدمة التعليم في الإسلام، هو ما شهدته مكة المكرمة عام ١٩٧٧، تحت ظلال جامعة أم القرى من مؤتمر عالمي ضخم عن التعليم الإسلامي.

وكان أبرز ما أسفر عنه المؤتمر، إرساءه لفلسفة واضحة تشكل الأساس الجوهري للتربية في الإسلام، انطلاقا من استهداف تنشئة " الإنسان الصالح"، الذي يعبد الله حق عبادته، ويعمر الأرض، وفق شريعته ويسخرها لخدمة العقيدة وفق منهجه.

كذلك كان من المهم توضيح المفهوم الحقيقي للعبادة في الإسلام، حيث يتصور كثير من الناس أنها تنحصر في القيام بشعائر الإسلام من صلاة وصوم وزكاة وحج، وربما تدفع عند بعض آخر المسلم إلى ترك الدنيا والتفرغ للعبادة بهذا المعنى (توصيات المؤتمر، ١٩٧٧: ٢)

من هنا فقد أكد المؤتمر على أن مفهوم العبادة في الإسلام مفهوم واسع شامل، لا يقتصر على أداء الشعائر التعبدية فحسب، بل شمل نشاط الإنسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل ما دام الإنسان يتوجه بهذا النشاط إلى الله ويلتزم فيه شرعه، ويسير على منهجه تحقيقا لقوله سبحانه وتعالى (وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون)، وقوله أيضا: (قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له).

وعلى ذلك فإن عمارة الأرض وتسخيرها ما أودع الله فيها من ثروات وطاقات وابتغاء ما بثه على ظهرها من أرزاق، وما يلزم لذلك من التعرف على سنن الله في الكون، والعلم بخواص المادة، وطرق الاستفادة منها في خدمة العقيدة ونشر حقائق الإسلام، وتحقيق الخير والفلاح للناس. كل ذلك يعد عبادة يتقرب بها العلماء والباحثون إلى الله، وطاعة يثاب عليها الناظرون في الكون والمكتشفون للقوانين التي تربط بين أجزائه، والمستنبطون لوسائل تسخيرها لخير الناس ومنفعتهم.

وإذا كان الأمر على هذه الصورة في المفهوم الإسلامي للعبادة، وكان هدف التعليم في نظر الإسلام هو تنشئة ذلك الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة، وجب على التعليم أن يحقق أمرين: أحدهما يعرف الإنسان بربه ليعبده اعتقادا بوحدانيته وأداء لشعائر عبادته، وتطبيقا لشريعته والتزاما لمنهجه. والثاني: تعريفه بسنن الله في الكون ليعده بعمارة الأرض والمشي في

مناكبها وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقدة، والتمكين لدينه في الأرض امتثالا لقوله تعالى: (هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها).

وهذا المفهوم العميق للعبادة الذي قدمه المؤتمر، يؤدى إلى أن تلتقي علوم الشريعة مع علوم الطب والهندسة والرياضيات والتربية وعلم النفس والاجتماع..إلخ في أنها كلها علوم إسلامية ما دامت داخل الإطار الإسلامي ومتفقة مع تصوره ومفهومه، ملتزمة بأحكامه وتعاليمه، وكلها مطلوب بقدر للمسلم العادي، ومطلوب على المستوى التخصصي لفقهاء الأمة ومجتهديها وعلمائها، ولا حدود ولا قيود على العلم في التصور الإسلامي، سواء النظري منه أو التجريبي والتطبيقي إلا قيدا واحدا يتصل بالغايات والمقاصد من ناحية، وبالنتائج الواقعية من ناحية أخرى، فالعلم في الإسلام عبادة يتقرب بها الإنسان إلى الله وأداة إصلاح في الأرض، فلا ينبغي أن يستخدم في إفساد العقيدة والأخلاق، كما لا يجوز أن يكون أداة ضرر وفساد وبغى وعدوان، ومن ثم فكل ما يصادم العقيدة الإسلامية، أو لا يخدم أهدافها ومقتضياتها، فهو مرفوض في المنهج الإسلامي.

كذلك أكد المؤتمر على أن كل نظام تعليمي يحمل في طياته فلسفة معينة منبثقة من تصور معين ولا يمكن فصل أي نظام تعليمي عن فلسفته المصاحبة له، ومن ثم فإنه لا يجوز أن تتخذ فلسفة أو سياسة تعليمية وتربوية مبنية على تصور مغاير للتصور الإسلامي، وهو ما يحدث كثيرا حين الأخذ بالنظم غير الإسلامية لأنها في النهاية تصادم التصور الإسلامي وتناقضه. وفى الوقت نفسه فإن للإسلام تصورا عاما شاملا تنبثق منه فلسفة تعليمية وتربوية قائمة بذاتها ومتميزة عن غيرها(توصيات المؤتمر: ٣).

لذا فقد وجب على نظام التعليم الإسلامي أن يقوم على أساس هذا التصور الخاص المتميز، أما الوسائل فلا ضير من الاستفادة منها في التجارب البشرية الناجحة ما دامت لا تصادم هذا التصور ولا تناقضه.

وأمام المؤتمر العالمي الخامس الذي انعقد بالقاهرة عام ١٩٨٧، أشار رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر الأول(أحمد صلاح جمجوم، ١٩٨٧،ج١: ٥٥) إلى ما كان قد تم رسمه من أهداف، أمل المعدون للمؤتمر أن يحققها، مثل:

١- تحديد المبادئ الأساسية والمقاصد العامة والمفاهيم الشاملة للتعليم الإسلامي.

٢- الوصول إلى نهج واضح متكامل، وطرائق مثلى لتطبيق المبادئ وبلوغ الأهداف.

٣- تحقيق التعاون بين العاملين في حقل التعليم، وتعميق الوعي بينهم وتحديد وجهات النظر في الأهداف والوسائل التعليمية.

كما جاء في مقدمة التوصيات العامة للمؤتمر المذكور، أنه بعد أن قام علماء المسلمين بدراسة نظام التعليم التقليدي في العالم الإسلامي، ونظام التعليم المعاصر، وجميع الدراسات والأبحاث التي قدمت للمؤتمر، ظهر أن هناك إدراكا تاما بين المؤتمرين أن الأوضاع القائمة في المؤسسات التربوية والتعليمية الحالية في معظم بلاد العالم الإسلامي لا تمثل الصورة الإسلامية الصحيحة، ولا تقوم بدورها الواجب في تنشئة الأجيال على هدى الإسلام عبادة وتصورا وسلوكا، بالإضافة إلى ما دخل في التعليم من أفكار وتصورات مناقضة للدين ومعادية له.

من أجل ذلك فقد قدم المؤتمر المذكور توصيات واضحة محددة تعالج مشاكل التعليم في العالم الإسلامي ورسم الخطوط العريضة لمعالجة الوضع، وطريق العودة إلى المنهج الإسلامي القويم.

وعلى سبيل المثال، فقد صنف المؤتمر المعرفة إلى نوعين(التوصيات: ٤):

أ- المعرفة القائمة على الوحي والمتمثلة في القرآن والسنة، وما يستنبط منهما، مع التركيز على اللغة العربية، باعتبارها مفتاح فهمهما.

ب- المعرفة المكتسبة، وتشمل العلوم الاجتماعية والطبيعية والتطبيقية القابلة للنمو الكمي والكيفي والتعدد والأخذ من الثقافات بشكل يحافظ على انسجامها مع الشريعة كمصدر للقيم.

وربما يكون مفيدا أن نتوقف بعض الشيء أمام ما جاء من توصيات خاصة بالفئة الأولى:

١- العناية التامة بالقرآن الكريم، حفظا وتلاوة وفهما، باعتبار ذلك اللبنة الأولى لتكوين عقيدة المسلم وأخلاقه وأفكاره وتصوراته. وبالنظر إلى ضآلة ما يحفظ الطلاب المعاصرين من كتاب الله في جميع مراحل الدراسة حتى أنهم ليتخرجون في المرحلة الجامعية – وخاصة في الكليات العلمية والعملية - وهم لا يكادون يحسنون تلاوة سورة من القرآن أو حفظها أو قراءتها. وأوصى المؤتمر في هذا الشأن بضرورة التوسع في قراءة القرآن وحفظه ابتداء من المرحلة الابتدائية مع التوسع التدريجي في التفسير والفهم في المراحل المتأخرة، بحيث يخرج الطالب من دراسة الثانوية وقد حفظ بضعة أجزاء من القرآن على الأقل وفهم معانيها العامة. كما أوصى بالإكثار من مدارس تحفيظ القرآن للصبية والفتيات في العالم الإسلامي، ووجوب توجيه العناية بالحديث الشريف في جميع مراحل التعليم حفظا وفهما.

٢- الاهتمام عند وضع المناهج الدينية وتأليف كتبها بالعقيدة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة ومراعاة اشتمال هذه الكتب على إبراز آيات الله في مخلوقاته ومعجزات رسوله محمد صلى الله عليه وسلم وعلى رد الشبهات التي يروجها أعداء الإسلام.

٣- أن دراسة الفقه الإسلامي يجب أن تكون موصولة بالواقع الحاضر ومشكلاته وقضاياه، مع التوكيد على حقيقة هامة هي أن الحلول الإسلامية واجبة التطبيق بشكل متكامل في المجتمع الإسلامي.

٤- التوصية بأن تكون دراسة الشريعة الإسلامية بكل فروعها هي الدراسة الأساسية في كليات الحقوق، مع عقد دراسات مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية عند الحاجة، وعلى أيدي نخبة من المتخصصين الذين يجمعون بين الإيمان العميق والتخصص الدقيق، والقدرة على إبراز ما في الشريعة من شمول وتكامل وسمو وقدرة على تحقيق مصالح الأمة وتلبية حاجات الجماعة دون الوقوع في الانحرافات والنتائج الضارة التي نشأت من تطبيق القوانين الوضعية بشهادة المجتمعات المعاصرة الرأسمالية وتلك التي طبقت الشيوعية، على السواء.

٥- العناية بتدريس الثقافة الإسلامية في جميع مراحل الدراسة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة. وكذلك الكليات العسكرية، وكل كلية ومعهد بما يواجه حاجات الطلاب ويحل مشكلاتهم العلمية والفكرية والدينية، ويجيب عن تساؤلاتهم، وبما يبين عظمة الإسلام وشموله وسمو قيمه ومبادئه ونظمه وإصلاحه لأحوال البشر في كل زمان ومكان، وعرض أمجاد التاريخ الإسلامي في شتى المجالات، وما قامت به الأمة الإسلامية من إنجازات إنسانية ومادية وسياسية وعسكرية وحضارية استحقت بها أن تكون خير أمة أخرجت للناس، وبيان فضل النظم الإسلامية على الأنظمة البشرية الجائرة المنحرفة في القديم والحديث سواء كانت نظما سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية، مع العناية بعض الانحرافات القائمة في الحضارة المعاصرة، مع ما يقابلها من نظم قويمة في الإسلام.

٦- إزاء ما يلاحظ من ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية في البلاد العربية والإسلامية على السواء، أوصى المؤتمر باتخاذ الخطوات الكفيلة بتعريب التعليم في كل المراحل، وخاصة في البلاد العربية، مع الاستفادة من التجارب والدراسات التي تمت بالفعل في هذا الصدد.

ثم أعقب ذلك انعقاد المؤتمر العالمي الثاني في إسلام أباد باكستان عام ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، الذي تناول المؤتمرون فيه أساليب وضع مناهج التعليم من منظور إسلامي، تثبيتا للمنهج التجريبي في البحث العلمي، الذي وضعه أسسه علماء المسلمين، إتباعا لهدي القرآن الكريم في عمارة الأرض والسعي في مناكبها، والتدبر في بديع صنعه والتأمل في آفاق الكون والتعمق في أسرار النفس البشرية (سنريهم آياتنا في الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق).

ثم أعقب ذلك، انعقاد المؤتمر الثالث في دكا بنجلاديش عام ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، حيث تناول المؤتمرون فيه أساليب تطوير الكتب المدرسية على ضوء توصيات المؤتمرين السابقين، وذلك حتى يتسنى تصحيح ما جاء في الكتب المدرسية من انحرافات عن المنهج الإسلامي.

ثم أعقب ذلك انعقاد المؤتمر العالمي الرابع في جاكرتا إندونيسيا عام ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢، وقد تناول المؤتمرون فه وسائل إعداد المعلم وتدريبه ليكون نموذجا إسلاميا حيا وقيادة صالحة لأجيال المسلمين بحيث ينطلق في تصوره وتفكيره وأسلوب حياته وسلوكه الشخصي من منطلق إسلامي صالح للاقتداء والاهتداء به (صلاح جمجوم: ٥٩).

ومن النتائج التي أسفر عنها المؤتمر العالمي الأول، إنشاء ما عُرف ب(المركز العالمي للتعليم الإسلامي) تحت ظلال جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

لكن، بناء على قرار مؤتمر وزراء خارجية الدول الإسلامية في رجب عام ١٤٠٠هـ ـــ مايو ١٩٨٠م أصبح المركز تابعا لمنظمة المؤتمر الإسلامي، إلا أنه انفصل عنها فيما بعد تبعا لقرار جديد صدر عن المؤتمر الثالث عشر لوزراء خارجية الدول الإسلامية في ذي القعدة ١٤٠٢هـ - أغسطس ١٩٨٢، بناء على رغبة حكومة المملكة العربية السعودية في أن تتبنى المملكة الإشراف الكامل على المركز ودعمه ماديا وإداريا لتحقيق أهدافه، ومن ثم فقد تم إلحاق المركز بوزارة التعليم العالي للمملكة العربية السعودية، كأحد المؤسسات التربوية ومراكز البحث في جامعة أم القرى، بمكة المكرمة (محمد جميل خياط، ١٩٨٣: ٧).

تحولات التعليم التركي بين العلمنة والأسلمة

من المفارقات التي حملها التاريخ الإسلامي العربي الحديث، بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، أن يشهد المسلمون نهاية دولة الخلافة التي حملتها تركيا عدة قرون عام ١٩٢٤، وليت الأمر وقف عند ذلك، بل لقد انطلق إعصار علماني، على يد " أتاتورك " يسعى إلى اقتلاع الكثير مما يشير وينبض بالحس الإسلامي.

وكان أول ما جرى التركيز عليه والاهتمام به في المناهج التعليمية إبعاد النشء عن الدين، ولذا انصرفت الجهود التي بُذلت في هذا السبيل من تعديل المناهج الدراسية القائمة، ووضع مناهج جديدة في كثير من مواد التعليم إلى الاندفاع بغير ضوابط أو حدود في اقتباس المناهج الغربية، وبذلك مهد السبيل للعمل على وضع ما ترتكز عليه تلك المناهج من مبادئ وأهداف موضع التنفيذ بكل إصرار وصرامة، ودون السماح بأي نقد لها أو مس بمضمونها، حيث جرى التصدي بشدة لكافة المحاولات المناهضة للحكم الجديد في تركيا، واستخدمت في ذلك شتى وسائل القمع، ومنها القيام بإبادات جماعية أوقعت الرعب في صفوف الشعب التركي، أما على صعيد التوجيه فقد جرى استخدام المدرسين المتجردين من المبادئ الدينية والأخلاقية لغرس الأفكار الجديدة في أذهان الطلاب، وتربيتهم عليها تربية تهدف إلى استعمال كل ما يربط الجل الناشئ بأي من المبادئ والقيم والأفكار المتصلة بالاتجاه الأصيل(سهيل صابان، ٢٠١٠: ٢٩٢).

ومن هنا فقد كان من الطبيعي أن يسعى أولو الأمر في الجمهورية التركية الجديدة إلى ترصد المظاهر الدينية في التعليم لمحوها، باسم العلمانية، وبحجة القضاء على ثنائية التعليم(الإسلامي التقليدي، والمدني الحديث)، لذلك صدر في عام ١٩٢٤ قانون توحيد التعليم الذي وضع جميع المؤسسات التعليمية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، وأدى تطبيق العلمانية إلى تقليص التعليم الديني في المناهج الدراسية بالمدارس الحديثة بالمدن، مع بقائه بصورة أو أخرى في المدارس الريفية، كما طبقت العلمانية أيضا على المدارس الأجنبية والتبشيرية، حيث حذفت الصور والعبادات الدينية من كتبها الدراسية، وحرم تدريس الدين بها، وعندما لم تتواكب تلك المدارس مع هذه الإجراءات العلمانية أُغلقت أبوابها (مصطفى متولي، ١٩٩٢: ٨٥).

غير أن نجاح الجمهوريين في سرعة تطوير النظام التعليمي، وتحقيق نمو واضح في الفرص التعليمية جاء على حساب نوعية التعليم، فقد بدأت جمهورية تركيا تعليمها الحديث، وليس لديها كتاب واحد بالحروف الجديدة للغة التركية، ولم يكن هناك أي معلم يستطيع استخدام الكتب الأجنبية...وهكذا بدأت على الفور ترجمة واسعة لبعض الكتب الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

وعلى الرغم من أن قانون توحد التدريس الصادر في مارس ١٩٢٤ قضى بتحويل جميع المدارس التي كانت تابعة للوكالة الشرعية إلى وكالة المعارف، فإن المادة الرابعة من هذا القانون صرحت بافتتاح كلية لأصول الدين(الإلهيات) ضمن جامعة استنبول، بغية تنشئة متخصصين في أمور الدين، وافتتاح مدارس لإعداد موظفين دينيين كالإمامة والخطابة، بحيث تكون هذه المدارس

وتلك الكلية مؤسسات تعليمية دينية في نطاق وكالة المعارف العامة، تستجيب لحاجات تركيا الدنية، وتحل محل المؤسسات التعليمية التي أغلقتها الحكومة(سهيل صابان: ٣٧٧).

واستمرت هذه الكلية في العمل حتى عام ١٩٣١، ثم أغلقت بحجة عدم إقبال الطلاب والمدرسين عليها، مما أدى إلى بدء فترة خاصة في تاريخ تركيا المعاصر، اتسمت بخلو البلاد من أي مؤسسة تعليمية دينية في إطار الادعاء باللحاق بركب التقدم الحضاري، وكأن التقدم الحضاري لا يمكن تحققه إلا بتخلى الشعب المسلم عن دينه وعقيدته (سهيل صابان: ٣٩٩).

واستمر هذا الوضع عقدين من الزمان، صدر بعده قرار بإنشاء كلية الإلهيات التابعة لجامعة أنقرة، في عام ١٩٦٦.

ومن الملا حظ أنه بعد الانقلاب العسكري عام ١٩٦٠، امتدت جسور متعددة بين تركيا والولايات المتحدة الأمريكية، مما انعكس بدوره على توجهات الفكر التربوي في تركيا، إذ انتشرت الأفكار التربوية الأمريكية بصورة سريعة في المدارس الخاصة والحكومية على حساب الفكر التربوي الأوربي، فضلا عن الإسلامي، الذي انحسر كثيرا، وظهرت فلسفة جديدة في التعليم التركي من خلال الخبراء الأمريكيين لدى وزارة التربية الوطنية، ومن خلال برنامج المعونات الأمريكية، وخاصة معونات مؤسسة فورد، ومن خلال التبادل الثقافي مع الجامعات الأمريكية، إلا أنه حدث تعارض كبير بين هذه الفلسفة الجديدة وبين أفكار الإداريين والتربويين الذين تأثروا لسنوات عديدة بالأفكار التربوية الأوربية، وترتب على ذلك انقسام كبير بين هيئة التدريس والإداريين في النظام التعليمي بين مؤيد ومعارض لتوجهات الفكر التربوي التي أخذت بها تركيا(مصطفى متولي: ٩٤).

ومن حسن الطالع حقا أن أنشئت في عام ١٩٥٩ معاهد إسلامية عالية، وهى تلك التي أنشئت لتستقبل طلاب معاهد الأئمة والخطباء الذين يريدون الاستمرار في دراستهم الدينية والتخصص فيها، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ويتخرج الطالب فيها ليحصل على وظيفة مماثلة للوظيفة التي يحصل عليها خريج كلية الإلهيات(سهل صابان: ٤٠٢).

وعندما بدأ أولو الأمر بعد ذلك، بدءا من بداية السبعينيات العودة لبث بعض الحياة في التعليم الإسلامي، إذا بهذا التوجه يتسبب في إسقاط حكومة " ديميريل "، لاتهامها بواسطة عدد كبير من العلمانيين بتأييد إقامة نظام تعليمي مستقل لإعداد القادة الدينيين (بلغ عدد الطلاب الذين يتلقون تعليما دينيا بمدارس الأئمة والخطباء والمعهد الإسلامي العالي للدراسات الدينية عام ١٩٧٣،

حوالي ٣٠,١٥٩ طالبا، الأمر الذي اعتبر خيانة للمبادئ العلمانية، وسبب انقساما في المجتمع التركي(مصطفى متولي: ٩٧).

وقد ظلت المدارس الإسلامية الحكومية – أو ما يعرف بمدارس الأئمة والخطباء – في تركيا مستهدفة بالنقد ومراقبة من قبل الدولة، حيث أن مصير ومستقبل التعليم الديني في تركيا كان في ذاته محل خلاف وجدل كبير. وكانت مدارس الأئمة والخطباء تعد طلابها لشغل وظائف الأئمة والخطباء في المساجد، إلا أن الوظائف المتاحة كانت أقل بكثير من عدد الطلبة، ولذا فقد كان من أهم أدوار هذه المدارس أن تلبى رغبة غالبية الطلاب وأهلهم في الحصول على تعليم إسلامي لتدعيم قيمهم، وبدأت بعض الفتيات في الانضمام إلى هذه المدارس، وبدأت تشغل على استحياء عددا من المناصب في مجال الوعظ في المساجد خاصة للنساء. وقد زاد مؤخرا عدد الفتيات في هذه المدارس، وبشكل عام بلغت نسبة الطلبة المنتسبين إلى هذه المدارس حوالي ٨% من إجمالي الطلاب الثانوي خلال العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥(باكينام الشرقاوي، ٢٠٠٩: ٣٣٤).

وتقدم مدارس الأئمة والخطباء خليطا من المناهج العلمانية (الرياضيات والعلوم والتاريخ واللغات الغربية) مع التعليم الديني(تجويد القرآن واللغة العربة والسيرة والفقه)، وهى مدارس تمثل بديلا للعائلات التي ترفض إرسال بناتها إلى المدارس التي تمنع الحجاب وتتمتع هذه المدارس بشعبية. وقد تزايدت أعداد هذه المدارس في العقود السابقة ولكنها ظلت تحت رقابة شديدة من الدولة التي اعتبرتها في ظل تنامي حركات الإسلام السياسي في تركيا ساحة نفوذ للإسلاميين، حيث – وفق هذه الرؤية – تقوم فيها هذه الجماعات والحركات بتحويل الشباب المسلم إلى الأصولية الإسلامية، ولذا تعرضت لضغوط شديدة لتبقى متبنية لمناهج معتدلة، ولكي تظل غير مسيسة، وأحد وسائل مجابهة الدولة لهذه المدارس محاولة الحد من شعبيتها، بوضع بعض العراقيل أمام طلابها وخريجيها، ويتراوح الأمر من حين لآخر، من تضييق إلى تشجيع، وبالعكس(باكينام الشرقاوي: ٣٣٥).

الجامعات الوقفية:

ولعل المستقرئ لتاريخ التربية الإسلامية، لابد أن يقف متعجبا من هذا الحل العبقري الذي ابتكرته الحضارة الإسلامية لحل أخطر مشكلات التعليم، ألا وهى مشكلة التمويل، عن طريق نظام الوقف، حيث نظر كثير من الأغنياء إلى التعليم باعتباره " صدقة جارية"، وأنه وجه من وجوه الخير التي يحث المولى سبحانه وتعالى على نشرها وتكثيرها، فسعوا إلى أن يقفوا جزءا من ثروتهم للإنفاق منها على التعليم.

فهنا تجد الدولة نفسها وقد تخففت من عبء الإنفاق على عدد غير قليل من المؤسسات التعليمية، وفى الوقت نفسه يجد الطلاب أنفسهم وقد تخففوا كذلك من عبء دفع مصروفات التعليم.

وفى الوقت الذي كان التعليم ذو التوجه الإسلامي في تركيا يئن فيه من الحصار العلماني، برزت فكرة الوقف، لتكون وسيلة ناجعة لنشر نوع معين من الجامعات، تحمل رايتين في وقت واحد: المرجعية الإسلامية، وكذلك أعلى درجات العصرية العلمية وأكفأ المستويات التعليمية على ساحة التعليم الجامعي، فكانت فكرة الجامعات الوقفية *.

صحيح أن المؤسسات الوقفية وفكرتها الأساسية مما شاع في زمن الدولة العثمانية، لكن تركيا في العهد الجمهوري لم تتخل عن الأوقاف، وإنما حاولت الاستفادة من الفكرة، وإخراجها في شكل جديد يكون عونا للجمهورية في مسيرة التطوير، حتى وفق النموذج " الكمالي" – نسبة إلى كمال أتاتورك - ومن ثم فقد استفادت بها في مجالات مختلفة في المجتمع التركي ومؤسساته (التربوية، والتعليمة، والاجتماعية، والاقتصادية...). ومن هنا يمكن القول بأن الأوقاف قد شاركت في نهضة تركيا، منطلقة من موروثها الحضاري.

وقد بدأ العمل على هذا الطريق، عقب قيام النظام الجمهوري، حيث أوكلت مختلف المسائل المتصلة بالأوقاف إلى المديرية العامة للأوقاف التابعة لرئاسة الوزراء منذ سنة ١٩٢٤م. وأعطيت أولوية هنا إلى ضمان أن تمارس كل الأوقاف أنشطتها بالصورة التي تحقق المقاصد التي قامت من أجلها، وتجديد نظام الوقف بحيث يشير إلى التعاون والتضامن في إطار مؤسسي، وسعيا على هذا الطريق فقد كان من الضروري أداء العديد من الخدمات الخيرية عن طريق الموارد التي ترد إليها من ريع الأموال غير المنقولة الخاصة بالأوقاف.

ثم شهدت الأوقاف اهتماما أكثر وتطورا واضحا في النصف الثاني من القرن العشرين، مما استلزم صدور بعض التشريعات التي تقنن العمل لتعظيم دور الأوقاف، وما يستلزمه هذا من حتمية تنمية ريعها.

ولا شك أن الخبرات الوقفية المتوارثة ورّثت في الثقافة التركية بعض القيم والاتجاهات التي تؤكد على حب العطاء والميل إلى البذل ووقف الأموال، مما كان له أثره على أجيال متلاحقة،ولم تنمح حتى بعد زوال الدولة العثمانية، وقيام الجمهورية على أسس علمانية.

ومن هنا فانطلاقا من الموروث الثقافي والديني في إنشاء الأوقاف وتوجيهها في مختلف قطاعات الحياة والعناية بها، تضامنت المبادرات الفردية والإرادة الحكومية، من أجل استثمار

الأوقاف بشكل جديد ومبتكرة، بحيث تدخل آفاقا نادرة، ربما تتجاوز قدرات الحكومات في بعض الأحوال، ذلك أنهم استثمروها لدعم البحث العلمي، ودعم الطروحات وإنتاج التكنولوجيا الحديثة والتوسع فيها، كما اتخذوا بعض التسهيلات وصور التشجيع لرجال الأعمال كي تقتحم أوقافهم هذه الآفاق. ومن هنا فقد اتجه عدد منهم إلى إقامة جامعات وقفية خاصة، حيث هناك حرص على تحريرها من البيروقراطية والروتين، مما أعانها على أن تنطلق باستقلالية كبيرة، وابتكارات لافتة للنظر، في آفاق جديدة، مثل: النانوتكنولوجي، والبيوتكنولوجي، والحاسبات الفائقة، وعلوم الفضاء، والطاقة النووية... وغيرها؛ وهو ما كان له دوره اكتساب تركيا موقعا مهما بين الدول الكبرى.

وعلى الرغم من تشكيل الجمهورية التركية لانقلاب ضخم على المرجعية الإسلامية، إلا أن الحق الذي يقال أنها لم تسيء إلى نظام الوقف، بأن تصدر من التشريعات ما يعيق عمله، وهو الأمر الذي رأيناه في بعض الدول، فالذي حدث هو عكس ذلك، وهذا ما يتبدى في إعفاء الوقف من الضرائب، وعيا من الحكومة بأن الوقف هو مقوم مهم لخدمة المجتمع، وكان من نتيجة ذلك أن رأينا انتشارا ملحوظا لحركة الوقف، في أركان متعددة من البلاد، فضلا عما مثلته الأوقاف من مصدر استقطاب لقوى عاملة، وفرق بحث، وعلى سبيل المثال، نجد في مؤسسة وقف الديانة التركي في إستانبول عشرات الباحثين، يختص عملهم بالبحث الوقفي والبحوث الإسلامية، ومن أبرز ثمراتها العلمية: الموسوعة الإسلامية التي تجاوزت٤٠ مجلدًا في شتى موضوعات المعرفة الإسلامية (على أوزاك، ١٩٩٧:٣٤٤).

وإذا كنا نرى، منذ عدة سنوات، دعوات كثيرة ملحة في أنحاء متفرقة من أوطان العالم الإسلامي، تسعى إلى إعادة نظام الوقف، باعتباره آلية تفوق التصور من آليات النهوض المجتمعي العام، بحيث تتجاوز الفكرة التقليدية التي يتصورها البعض من أنه وسيلة لرعاية الفقراء وإطعام المساكين، وكسوة العرايا وعلاجهم وإتاحة فرصة تعليم بسيط لهم، أو إقامة مسجد هنا وهناك، وبعض الدور لإيواء اليتامى، فإنه ما بدأنا نراه من توجهات للوقف في عدد من البلدان الإسلامية، بحيث تتنوع وظائفه وتتعدد مهامه، ليقتحم آفاقا معرفية واقتصادية ومجتمعية من شأنها أن تشكل طاقة نمو، ووقود تطور، لما ينبئ بأن هذه العلامة الحضارية الإسلامية، هي أمضى من كثير من الأسلحة التي تُقتحم بها المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية. ومن هنا فقد نُظر إلى الوقف في تركيا على أنه طريق مهم يعين على أن تصبح تركيا من دول العالم القوية التي يُخشى بأسها.

وحتى لا يقف حديثنا عند حد الوصف العام، يمكن لنا أن نشير هنا إلى شكل من أشكال المؤسسات الوقفية التي تعمل على أرض التعليم والبحث العلمي في تركيا:

وعندما نتوقف أمام بعض التحديات التي تعوق حركة العالم الإسلامي نحو النهوض، سوف نجد أن أبرزها: قصور شديد في مجال التعليم والبحث العلمي، ووهن جلي، تعانى منه الجامعات يُعجزها عن أن تكون فعالة في تلبية الاحتياجات الفردية والمجتمعية والحياتية، وبالتالي ضعف التخطيط العلمي والخطط المدروسة لتفعيل دور التعليم العالي لمواجهة حاجات المجتمع ومشكلات الحاضر وتطلعات المستقبل، مما ساعد، مع الأسف على ازدياد الفجوة بين بلداننا والبلدان المتقدمة، وبدوره فإن هذا يعد أحد العوامل البارزة التي تؤدى إلى تفاقم مشكلات بطالة الشباب عامة، والجامعي منه بصفة خاصة، لأنه يفرز إلى سوق العمل قوى غير مدربة على ما يستجد من تطورات على مواقع العمل المختلفة، وهذا بدوره يفقد الثقة في التعليم العالي بصفة خاصة، باعتبار أنه هو المصدر الأساسي المفروض أن يمد سوق العمل بالقوى اللازمة، ذات الكفاءة الفنية العالية، والمعرفة المتقدمة.

ولأن التعليم على وجه العموم، والعالي منه على وجه الخصوص، تتزايد تكلفته على مر السنين، بحكم استحداث تقنيات جديدة، وتزايد الطلب على التعليم، وتعقد إدارة المؤسسات التعليمية، كان العامل الاقتصادي ذا تأثير كبير على حركة التعليم، ومن هنا برز التعليم العالي الوقفي لمواجهة هذه القضية الاقتصادية التي عرقلت العمل في الجامعات والمعاهد الحكومية بتركيا. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل لقد استنفرت الأزمة طاقة المجتمع التركي كي يوظف الأوقاف توظيفا على المستوى، دقيق النهج من أجل الإسهام في تطوير منظومة وهيكل التعليم، واقتحام آفاق تقنية عالية التكاليف والتي كان من شأنها أن تُعجز طاقة الحكومات للاضطلاع بها.

وهنا لابد من الإشارة إلى ما صدر من توصيات للمؤتمر الدولي للتعليم العالي الذي شهدته العاصمة أنقرة عام ١٩٨١م، حيث تضمنت المطالبة بإنشاء جامعات وقفية في تركيا، مما كان حافزا، بعد عام، لتضمين الدستور التركي مادتين تنصان على إنشاء الجامعات الوقفية وفق ضوابط يُتفق عليها.

ومن المهم معرفة أن وجود الجامعات الوقفية يعتمد على المادة رقم: ١٣٠ من الدستور التركي، التي تسمح للأوقاف فتح مؤسسات جامعية، تحظى برعاية الدولة وإشرافها، على ألا تبتغى تحقيق أهداف ربحية، وهذا يعنى أن الجامعات الوقفية تخضع للأحكام المطبقة على الجامعات الحكومية والشروط الموجودة في الفعاليات الأكاديمية وقبول الأكاديميين، مع الحرص

على تمتع الجامعات الوقفية باستقلالية في شؤونها المالية والإدارية بإشراف هيئة التعليم العالي.

أما بالنسبة لأهداف الجامعات الوقفية فقد تحددت كما يلي:

- تقديم التعليم باللغات الأجنبية الحية.
- إقامة روابط بين الجامعات والمؤسسات البحثية العالمية لتحقيق الاستفادات العلمية المتبادلة من خلال الشراكات.
- توفير أعضاء هيئة التدريس من الأكاديميين المميزين في تخصصاتهم.
- عمل شراكات علمية للحصول على الشهادات المزدوجة.
- التركيز على التعليم المعتمد على التطبيق العملي في شتى المجالات التي تفيد المجتمع، خصوصًا المجالات التكنولوجية النادرة والجديدة وعالية الكلفة.
- إيجاد فرص عمل للدارسين بعد تخرجهم.
- تحقيق الزيادة المستمرة في الجودة التعليمية.
- العمل على إعادة الأكاديميين الأتراك من بلاد المهجر، بزيادة المزايا التي تقدمها لهم.
- التركيز على فلسفة التعليم مدى الحياة، والتعليم من أجل الحياة.
- تكوين أجيال قادرة على خدمة المجتمع، ويتميزون بالحساسية في المسؤولية الاجتماعية.

وإذا كانت مصادر تمويل الجامعات الوقفية تتسم بالتنوع، فإنها جميعها تعتمد على مصدرين أساسيين، وهما المصروفات الدراسية، والأوقاف الموقوفة على الجامعات، فضلا عما يمكن أن تخصصه الدولة لها من بعض المساعدات البسيطة، وفقا لمعايير تخصص على أساسها هذه المساعدات لبعض الجامعات التي تنطبق عليها.

وفضلا عن هذا وذاك، توجد موارد مالية أخرى للجامعات الوقفية –ربما تختلف نسبها من جامعة إلى أخرى - ومثال ذلك، الدخل الذي تحصل عليه الجامعة من المشروعات التي تمولها، أو تستثمر أوقافها وأملاكها فيها، فضلا عما تحصل عليه نتيجة بيع مطبوعاتها وإصداراتها الورقية والتقنية وغيرها، وكذلك ما تحصل عليه من تبرعات وهبات تقدم إليها من الأفراد أو الجهات.

ولا شك فإن نظام التمويل في الجامعات الوقفية قد حقق لها قدرا ملحوظا من الاستقلالية الإدارية، والتي ساعدت بدورها على توافر قدر مهم من الحرية الأكاديمية، ووفرت مناخا أفرز عددا من الأبحاث الإبداعية، مما يذكرنا بما كان عليه الأزهر الشريف قديما - قبل استيلاء الدولة

على أوقافه - حيث كان العلماء والطلاب يتمتعون بحرية اقتصادية، واستقلالا عن أجهزة الدولة، وعدم حاجتهم المادية إليها، وهذا في حد ذاته يشكل القاعدة الصلبة لازدهار الحياة العلمية وتطورها، فإذا بالعقول تتجه للابتكار وتعيش مناخ التنافس العلمي بين المدارس والاتجاهات الفكرية المختلفة، فتكثر المؤلفات وينتعش سوق الفكر والتجديد والابتكار(سعيد عاشور:٣٩٥). بحكم تلك العلاقة الجدلية بين مقدار الحرية الممارسة، ودرجة الابتكار والإبداع.

وحتى نتأكد من الدور الملموس للأوقاف على التعليم الجامعي، يكفى أن نعرف أن الحكومة التركية في أوائل السبعينيات كانت تضخ ما يقرب من ٨٠% ما يسد احتياجات التعليم، ثم إذا بهذه النسبة تنخفض إلى ٥٠%، بفعل انتشار الجامعات الوقفية بشكل ملحوظ؛ وبالتالي الإسهام في تخفيف العبء على الحكومة.

ومما لابد من التنبه له أن وجود هذه الجامعات الوقفية لم يعن أن يكون التعليم بها مجانيا، كما هو الأمر في تاريخ التعليم الإسلامي، ومن ثم شكلت المصروفات الدراسية المحصلة من معظم الطلاب القدر الأكبر في تمويل هذه الجامعات، خاصة وأن الكثير منها يتجه إلى مجالات بحثية عالية التكاليف.

وقد حرصت الجهات المعنية على وضع مجموعة من الضوابط الأساسية التي تحكم حركة إنشاء هذه الجامعات، مما يمكن بيانه فيما يلي:

- أن تستوفي المعايير التي وضعها المجلس القومي للتعليم العالي الذي أنشئ في ٦ نوفمبر ١٩٨١م، أبرزها أن يكون لدى منشئ الجامعة وقف كاف يتحمل الكثير من نفقات الجامعة.
- ألا يقل مستوى التعليم والبحث العلمي في هذه الجامعات عن الجامعات الحكومية.
- أن تكون قريبة جغرافيًّا من إحدى الجامعات الحكومية.
- أن تدخل في اتفاقيات رسمية مع واحدة على الأقل من الجامعات الحكومية، وذلك لمنع إمكانية غلقها في المستقبل من قبل المجلس العالي للتعليم، بحجة عدم التزامها بالمعايير الأكاديمية والعلمية والتربوية المتعارف عليها. ومن ثم يتم تسليم ممتلكات الجامعة الوقفية إلى الجامعة الحكومية التي دخلت معها في اتفاقية، وتلتزم الجامعة الحكومية بقبول طلاب هذه الجامعات في هذه التخصصات حال رغبتهم في ذلك.
- إلزام الجامعة الوقفية الجديدة بتعيين –وليس انتداب- عدد مناسب من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الكوادر الإدارية، وأفراد الأمن.

وكان من الطبيعي أن توضع هذه الشروط والمعايير منذ بداية إنشاء هذه الجامعات، لضمان توافر مستوى تعليمي محدد لا يقل عما تقدمه الجامعات الحكومية. والملفت للنظر حقا، ومع مرور الأعوام، إذا بهذه الجامعات تثبت جدارتها، وتقدم تعليما متميزا أتاح لها فرصة عقد شراكات أكاديمية وبحثية مع بعض الجامعات الأوروبية والأمريكية، وهذا بدوره ساعد على مزيد من الإقبال من جانب الطلاب للالتحاق بهذه الجامعات. وقد تمثلت هذه الحقيقة في ألا يقل ما يقبل في الجامعات التركية (الحكومية والوقفية) عن ثلث الطلاب المتقدمين للالتحاق بالتعليم الجامعي تقريبا. ونظرا لأن الجامعات الوقفية لا تقبل إلا ثلث المتقدمين إليها، فقد أشعل هذا حدة التنافس، ومن ثم ارتفاع مستوى المقبولين.

وتعد جامعة بيل كنت Bilkent أول جامعة وقفية شهدتها تركيا الحديثة، وكان افتتاحها في عام ١٩٨٤م، لكن لم تبدأ الدراسة بها إلا في عام ١٩٨٦م. ثم أنشئت بعدها جامعة قوج Koc عام ١٩٩٢م، وجامعة باش كنت Başkent عام ١٩٩٤م، وأخذت هذه الجامعات تنمو، حتى وصل عددها إلى ثمان جامعات عام ١٩٩٦م، وتصبح عام ١٩٩٧م خمس عشرة، ثم عشرين جامعة سنة ١٩٩٩م، ويرتبط عدد من المعاهد والأكاديميات بهذه الجامعات.

ولما كانت العلاقة بين الدولة وبين الجامعات الوقفية الحديثة قضية حاسمة كان من المهم التساؤل عن مدى تمتع هذه الجامعات باستقلالية حقيقة من حيث إدارة مواردها، وصناعة سياستها التعليمية، وإلى أي حد تقوم الدولة بالتدخل في تحديد هذه السياسات، بهدف توفير قدر من التوازن بين أمرين مهمين في إدارة المؤسسات التعليمية، أولهما: التنافسية، حتى يمكن أن تقدم تعليما متميزا ينافس جودة التعليم الذي تتميز به بعض جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية، ثانيهما مدى ما يتمتع به التنظيم، المتمثل في إدارة الموارد البشرية والمادية من كفاءة.

وتتحدد مسألة التمويل وتدخل الدولة التركية في قطاع التعليم العالي، وفي إطار من الاستقلالية والتنظيم، من خلال إطار يعتمد على تقسيم التنظيم والاستقلالية في أربعة أسئلة:

١- من المسؤول عن دفع كلفة التعليم العالي في تركيا؟
٢- ما الطرق التي يتم من خلالها تخصيص التمويل للتعليم العالي؟
٣- ما الحوافر التي تُقدم للمشاركين في صناعة التعليم الجامعي الوقفي لإيجاد آليات تخصيص الموارد؟
٤- ما مدى الاستقلالية التي تمارسها الجامعات الوقفية على مواردها المالية والبشرية؟

وعلى أية حال فإن ما لا يمكن لأحد أن يغفله هو أن الجامعات الوقفية تمارس قدرا ملحوظا من الحرية والاستقلالية؛ لكنها تخضع في الوقت نفسه لإشراف المجلس القومي للتعليم العالي بتركيا، وفحص مستمر للبرامج الأكاديمية والفنية والتربوية التي تقدمها، وهذا المجلس: هيئة حكومية مستقلة مسؤولة عن تعيين العمداء ورؤساء الجامعات في كل من القطاعين الحكومي والوقفي (الخاص) على حد سواء.

وتتسم الجامعات التركية بالتفرد من حيث أسلوب إنشائها وآلياته. ويتبدى هذا من خلال ما يسمونه ب(الحلول المتزامنة المتعددة الخلاقة)، وهذا يعنى أنه عند إنشاء جامعة جديدة يكون هناك حرص واضح على وضع سياسة وبعض الخطط لحل مجموعة مشكلات، وإنجاز عدد من الأهداف المحلية والقومية والثقافية والعلمية؛ مما يتضمن في المحصلة أن إنشاء جامعة جديدة هو عملية تقوم على التخطيط العلمي حتى تستطيع الجامعة أن تعتمد على نفسها، وبالتالي تحرص على توفير متطلباتها المادية والسلعية بنفسها. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد فحسب، بل إنها تفتح المجالات قبل إنشائها لتعيين خريجيها في عمل منتج بعد تخرجهم. وهنا يتجلى الإبداع الحقيقي، فما أن تعقد النية على إنشاء جامعة في موقع ما، يسارع المختصون إلى إنشاء مصنع للطوب، وآخر للزجاج. ومظهر آخر للحلو الإبداعية، ألا وهو اختيار مكان إنشاء الجامعة، حيث هناك حرص على أن يكون في المناطق العشوائية أو التي يخطط لتنميتها والنهوض بها أو حتى في المناطق النائية حيث أن مثل هذا المشروع، يعد جاذبا للتحضر، والنتيجة أنه عند إنشاء جامعة جديدة، فهذا يعنى إنشاء عدة مصانع، وتشغيل عدة آلاف من الشباب....

ثم يتبدى استشراف المستقبل من خلال التفكير والعمل على وضع خطط لتشغيل بعد انتهائهم من دراستهم، ولعل كل هذه الجوانب تفسر المراد بعبارة: "الحلول المتزامنة المتعددة الخلاقة"، أي أن مشكلات التخلف في مجالات التعليم والعمل والاجتماع؛ يتم العمل على مواجهتها في صورة تقوم على التكامل والنظرة الشاملة(وجدي زيد، ٢٠٠٩: ٣٧).

وكذلك نلاحظ أن الجامعات الخاصة "الوقفية" قد خرجت عن نطاق النمطية في أقسامها، وفي طرق التدريس، كما تحرص على الاتجاه بالتوجه تخصصات نادرة، فضلا عن بعض التخصصات التي يتطلع إليها سوق العمل، مثل: مجالات النانوتكنولوجي، والبيوتكنولوجي والحاسبات المتقدمة وعلوم الفضاء والطاقة النووية، وغيرها، من التخصصات التي قد تفتقر إليها جامعات حكومية؛ بسبب كُلفتها العالية.

وقياسا إلى الفترة المبكرة نسبيا التي ظهرت فيها لكنها خطت خطوات متقدمة إلى أمام بالتعليم الجامعي التركي إلى درجة أن وجدنا أن جامعة "بيل كنت" الوقفية، وجامعة سابنجي الوقفية، وجامعة باسكنت الوقفية قد حصلت على مراتب متقدمة جدًا ضمن الجامعات الخمسمائة الأفضل على مستوى العالم. وهو ما يعتبر مظهرا إيجابيا يؤكد قدرة هذه الجامعات التنافسية والدور الذي تؤديه في نهضة تركيا..

وإذ يحدث هذا خلال فترة زمنية قصيرة نسبيا، منذ ظهور هذه الجامعات، فإن هذا في حد ذاته ينبىء بأن المستقبل يمكن أن يكون واعدا أكثر، والتقدم يحتمل أن يقفز بالمجتمع التركي ومجتمع التعليم العالي مزيدا من الخطوات إلى أمام، وإلى أعلى. وإذا أخذنا في الاعتبار حداثة إنشاء هذه الجامعات، فإن ذلك يعد مؤشرًا إيجابيًّا ينبئ بمستقبل واعد لهذه الجامعات، ما دامت تتمتع بهذا القدر الملحوظ من الاستقلالية الأكاديمية والإدارية، فضلا عن اقتحامها لمجالات وتخصصات متقدمة، وإن كانت عالية التكاليف، وأدى هذا إلى تحميس رجال الأعمال للتوسع في إنشاء جامعات الوقف التركية، مما انعكس إيجابيا على الشارع التركي.

وقد استمدت هذه الجامعات مزيدا من التقدير والأهمية في تركيا نظرا لمجموعة اعتبارات، نذكر منها:

- غياب البيروقراطية والتعقيدات الحكومية والروتينية.
- عدم قصد الربح.
- تميز التعليم الذي تقدمه وأخذها بتطبيق معايير الجودة العالمية.
- تقديمها لخدمات مجتمعية –والتي يذهب معظمها للفقراء من المواطنين - في مجالات: (التعليم - الصحة – الغذاء - الرعاية السكانية - وحماية البيئة...) وغير ذلك من الخدمات التي تعود منافعها مباشرة على المواطن التركي بشكل عام والمواطن الفقير بشكل خاص.

ويزخر سجل بعض الجامعات الوقفة بالكثير فلا مجال الإسهام في النهوض بالمجتمع التركي مما يمكن الإشارة إليه فيما يلي:

- إنشاء ١٣٢ كلية غير نمطية، و ٢٨ معهدًا للدراسات العليا، و ٣١ مدرسة عليا حتى نهاية عام ٢٠٠٧م.
- شاركت الجامعات "الوقفية" مع الواقفين من رجال الأعمال في القيام بالكثير من أجل في تفعيل دور المنظومة التعليمية المتطورة في تركيا، على الرغم من حداثة ظهورهم في الساحة التعليمية. ومن المرجح أن يكون لاستخدام مفهوم الوقف الخيري في إنشاء

الجامعات، دوره في إكساب المشروع الطابع الشرعي الديني؛ ومن ثم التأكيد للجميع أن عملية إنشاء الجامعات تصب في ساحة العمل الاجتماعي الخدمي، وبالتالي يصب في مصلحة الجميع؛ أفرادا وجماعات(وجدي: ١١).

- معاونة الدولة فيما يسهم في تخفيف ما عليها من أعباء من خلال تقديم بعض ما توصلت إليه من مخترعات ومنجزات، فضلا عن قدر من أرباحها لتعزيز الخدمة الجامعية الحكومية، ومساعدة المحتاجين من الطلاب، والمشاركة في تحمل أجزاء من أعمال الصيانة والترميمات والتجديدات لعدد من الجامعات الحكومية وغيرها.
- عقد اتفاقيات شراكة مع مؤسسات بحثية عالمية، وتنفيذ الدرجات العلمية المشتركة مع الجامعات الأمريكية والأوروبية، ودعم تبادل الأساتذة والطلاب مع هذه الجامعات.
- توفير التمويل اللازم للبحوث العلمية في شتى المجالات،
- ساعدت الجامعات الوقفية في التخفيف من عبء بطالة الحاصلين على الدكتوراه عن طرق إلحاق بعضهم بهيئة التدريس الأتراك –عن طريق الإعلان والمنافسة الحقيقية- في الجامعات الحكومية والوقفية، وتفرغ كثير منهم للعمل في الجامعة، وبالتالي الانصراف عما كانوا يتطلعون إليه من إعارات خارجية، خاصة وقد رفعت المرتبات بحيث تضمن للجميع على وجه التقرب حدا أدنى من الحياة الكريمة، ومن ثم تمكينهم من تحقيق إنجازات علمية وتقنية عالية المستوى. حياة كريمة تمكنهم من إنجازاتهم العلمية والتقنية العالية.
- وبما أن الجامعات الوقفية، في العادة لها صلة وثيقة ببعض المؤسسات والمجموعات الاقتصادية الكبرى، فقد ساعدها هذا على المساهمة في تشغيل الخريجين في مصانع هذه المصانع والشركات التابعة لها.

• استفدنا كثيرا في هذا الجزء، مستمد من دراسة الباحث أحمد محمد على سليمان عن (دور الأوقاف في نهضة تركيا الحديثة، الجامعات الوقفية نموذجا).

النجف الأشرف بالعراق

لم يكن سهلا على علماء الشيعة الإمامية في القرون الأولى من الحضارة الإسلامية أن يُعَلموا علومهم بالمساجد العامة التي للسلطان أو لعلماء أهل السنة نوع من الرقابة عليها، حيث لم يتمتعوا بالحرية الكاملة في هذا الشأن. وعلى العكس من ذلك، حيث تمتعوا بحرية نسبية في تعليم علومهم

بمساجد عرفت بالعتبات الشريفة كانت خاصة بهم لأن فيها مراقد أئمتهم، وأهم تلك المساجد مرقد الإمام على بن أبى طالب في النجف، ومرقد الإمام الكاظم، ويسمى حين ذاك بالمشهد ببغداد، ومرقد الإمام الرضا في قم (عبد الله فياض، ١٩٧٢:٦٦).

ويعتقد الإمامية أن السكن والتدريس في المراقد المذكورة من الأمور المستحبة دينيا، وحتى جثث موتاهم يجلبونها من أماكن تبعد آلاف الأميال لدفنها حول مرقد الإمام على بالنجف رغبة في الحصول على شفاعة الإمام لتخفيف ذنوب المذنبين من هؤلاء، ولا غرو في ذلك، فلقد كان لمشهد الإمام على في النجف أهمية تفوق أهمية بقية المشاهد الشريفة عند الإمامية (عبد الله فياض: ٧٠).

ثم يشهد التاريخ خطوة مهمة، ففي أيام البويهيين تأسس مركز من أهم المراكز الشيعية على الإطلاق، ونعنى به النجف التي ورثت الكوفة، فقد بنيت حول مشهد الإمام على الذي أظهره وبناه عضد الدولة (ت١٠٠٢/٣٩٢)، ونشأت إمارة شيعية إثنا عشرية في النواحي المحيطة بالحِلّة وكانت ولاية شيعية كاملة، ثم بنيت الحلة سنة ١١٠٢/٤٩٥ وصارت مركزا رئيسيا من مراكز الشيعة أيام التتار خاصة، وكان البويهيون باعتناقهم التشيع الإثنا عشري يحاولون أن يستقلوا عن الزيديين أولا وأن يُكَونوا لهم عصبية من العراقيين تحميهم وتثبت ملكهم (كامل مصطفى الشيبى، ١٩٨٢، ج٢: ٣٩).

ويبدو أنه كان من حظ حركة التعليم في النجف، هذا المناخ العام الذي ساد الدولة زمن البويهيين، فقد تنافس أولو الأمر في الدولة في الاستكثار من العلماء والأدباء والشعراء، فكانوا يجمعوهم حولهم، ويلحقوهم بمجالسهم باعتبار أن ذلك من مظاهر الجاه والسلطان، وواسطة لذيوع شهرتهم وانتشارها في البلدان. وقد كان للتنافس بين الأمراء أثره في الصعود بأهمية ومكانة العلم والثقافة (مريزن عسيرى، ١٩٨٧: ٥٤).

وينبغي ألا ننسى أن بعض الأمراء والوزراء البويهيين كان محبا للعلم والعلماء، بل كان فيهم من يشارك العلماء والأدباء والشعراء في علمهم وأدبهم وشعرهم وفلسفتهم، و لهذا اعتبر النجف منذ عهد يناهز الألف عام معهدا للدراسات الإسلامية العالية في حقول الفقه والأصول والتفسير والفلسفة الإسلامية، إلى غير ذلك من العلوم العقلية والنقلية، وفى الوقت نفسه أصبحت نواة للجامعة العلمية التي عاشت أجيالا، وقطعت شوطا بعيدا في مسيرتها الجامعية (جعفر الخليلي، ١٩٦٦،ج٢: ٣٦). وعلى الرغم من أن المناخ العلمي المشجع أيام الدولة البويهية لم يستمر، مما كان له أثره السلبي بعض الشيء على النجف، إلا أنها ظلت دارا للعلم ومركزا هاما للتدريس على

المذهب الجعفري، وظلت تؤدى واجبها العلمي والديني رغم انتقال مراكز الدراسة إلى غيرها كالحلة وكربلاء في فترات متعددة (غانم العبيدي، ١٩٧٠: ٣٨).

وكانت النجف جامعة كغيرها من الجامعات تتناول الأمور من خلال أسبابها، وتحاول أن تنهج نهجا علميا، وبالتالي لم تكن تختلف في شيء عن أية جامعة - من هذه الوجهة - إلا بروحها الدينية، وتوجهها الشيعي (محمد جواد مغنية، ١٩٨٤: ١٠٧).

لقد كانت النجف – من وجهة النظر الشيعية - تسعى إلى أن تبلغ بالطالب التقدم المعرفي حتى يصل إلى الاجتهاد، ومعرفة الشريعة أصولا وفروعا، وهذه المعرفة تهيئه وتمده بالطاقة اللازمة لتفهم الحياة والآراء والفلسفات، قديمها وحديثها، بل والحكم لها أو عليها، على شريطة أن يستمر في قراءة الكتب المتنوعة، والعديد من الصحف، ويذاكر - إن أمكن - بعد أن يترك النجف، أما إذا ترك فيصير أشبه بالأمي، وتذهب صفحات من جهوده سدى، فإذا ما استمر على هذا التباعد، تحول إلى حال جمود وعقم علمي (مغنية: ١٠٨).

ولم تبدأ الوظائف والأدوار التربوية التي قامت بها النجف من نقطة الصفر، فلقد كان لها من أصول العقيدة الدينية الإسلامية ما شكل لها إطارا مذهبيا عقيديا تتأطر به، ومهمازا يحثها ويحث القائمين بها وطلابها ومعلميها إلى بذل أقصى ما يملكون من جهد على طريق التعلم والتعليم، وعلى سبيل المثال، فهذا هو الإمام على بن أبى طالب كرم الله وجهه يقول مخاطبا " كميل بن زياد ": " يا كميل، العلم خير من المال. العلم يحرسك، وأنت تحرس المال، والمال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق، وصنيع المال يزول بزواله " (ابن عبد البر،١٩٤٨، ج١: ١١)، ويقول في هذا السياق نفسه: " العلم دين يدان به، به يكسب الإنسان الطاعة في حياته وجميل الأحدوثة بعد وفاته، والعلم حاكم والمال محكوم عليه " (على الأديب، ١٩٧٩: ٤٣). فالعلم عن الإمام يحرس الإنسان، وأي حراسة يقصدها غير حماية الإنسان من سيطرة البيئة عليه. وبه يكسب الإنسان الطاعة، طاعة النواميس الكونية والتكيف لها والمرونة بحسب مقتضاها.

والإمام على يحذر من التقليد، حاثا على استعمال ما وهبنا الله سبحانه وتعالى من نعمة العقل، من أجل التفكر، والاعتماد على المصادر الأولى، يقول موصيا ابنه الحسن: "... يا بني: إن أحب ما أنت آخذ به إلى من وصيتي تقوى الله والاقتصار على ما فرضه الله عليك والأخذ بما مضى عليه الأولون من آبائك، والصالحون من أهل بيتك، فإنهم لم يدعوا أن نظروا إلى أنفسهم كما أنت ناظر، وفكروا كما أنت مفكر... فإن أبت نفسك أن تقبل ذلك دون أن تعلم كما علموا فليكن طلبك ذلك بتفهم وتعلم لا بتورط الشبهات وعلق الخصومات، وابتدئ قبل نظرك في ذلك بالاستعانة

بإلهك والرغبة إليه في توفيقك، وترك كل شائبة أو لجتك في شبهة أو أسلمتك إلى ضلالة، فإن أيقنت أن قد صفا قلبك فخشع، وتم رأيك فاجتمع، وكان همك في ذلك هما واحدا فانظر فيما فسرت لك "(على الأديب: ٤٤).

فها هنا منهج للتفكير السديد، الذي يتجنب ما ليس بحق، الملتبس بالشبهات والظنون، ويركن إلى ما يقوم على حجة ودليل وبرهان، والذي نتوصل إليه بإعمال التفكير، فإن من شأن هذا الطريق السديد أن يدخل الطمأنينة على النفس والاستقرار في القلب.

و كان من الطبيعي أن يؤدى الاغتراف من معين القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وإرث الأئمة الكرام، فضلا عن هذا الطابع الخاص الذي يضفى جلالة ومهابة على البقعة التي طوت في ترابها الجسد الطاهر للإمام الشهيد على بن أبى طالب، أن تشهد النجف الأشرف حركة دائبة من النشاط التعليمي، طلبا للمعرفة وتعليما لها، تلك المعرفة التي تبتغى الإحاطة بالعقيدة الإسلامية، والتربية على النهج الخلقي المستقيم للأئمة.

والنظام التربوي مثله مثل مختلف النظم الاجتماعية، يخضع للسنة التي يخضع لها الكائن الحي من حيث النمو، ومن هنا لا نتوقع أن تكون البداية كبيرة مكتملة شاملة محيطة، وإنما جاء ذلك عبر مراحل مختلفة من التطور والنمو، حتى أصبحت جامعة النجف علامة على الطريق في سجلات التأريخ للتربية في الإسلام.

وكان للنجف سير خاص في التدريس، إذ لم يكن لمدارسها صفوف مرتبة يتدرج فيها الطالب، ولا كتب مخصوصة مقررة للتدريس يلزم التلميذ بقراءتها بل هناك كتب قديمة وحديثة من كل فن يقرأها الطالب بحسب ما تستجديه فكرة الأساتذة وترغب إليه طباعه وطباعهم من حيث الإتقان والتدرج من سهل إلى صعب (محمد أبو زهرة، د.ت: ٢٢).

لكن الأمر تغير بعد ذلك وأصبح من الممكن القول أن طلاب العلم في النجف يدرسون عددا من المقررات المنهجية المنظمة مثل (عبد الله فياض: ٢٤٣):

- علوم الشريعة الإسلامية، وهى: الفقه، أصول الفقه، التفسير، الحديث، علم الرجال، الفلسفة والكلام.
- علوم اللغة العربية، والذي يدرس منها: النحو، الصرف، البلاغة، المعاني والبيان والبديع، متن اللغة، العروض والقوافي.
- الأدب العربي، والذي يتعلم منه: الشعر، الكتابة، الخطابة.
- ما يلابس العلوم المذكورة وهى: المنطق اليوناني، الهيئة القديمة " الفلك العام"، الرياضيات

القديمة، الحساب والهندسة.

وكان من خصائص مدرسة النجف العلمية أنها أحادية المذهب، تقوم بتدريس علوم آل البيت، ولم يكن هناك ما ينافس المذهب الجعفري من المذاهب الإسلامية الأخرى في النجف، ولذا اختلفت هذه المدرسة عن مدارس بغداد المعاصرة لها إذ كان بعضها ثنائي المذهب أو أكثر من ذلك (عبد الهادي الفضلي، د.ت: ٥٣). ولكن هذا لا يعنى أن مدرسة النجف لم تتعرض لآراء المذاهب الإسلامية الأخرى.٠

و لا نريد أن نغلو فندعى أن معلمي النجف قد انفردوا بتكوين خاص فردهم عن غيرهم من معلمي المسلمين، ولا نريد أن نؤكد كذلك أنهم اختصوا عن سائر معلمي الإمامية بأدوار بعينها، فمعلمو النجف نفر من معلمي المسلمين عامة ومعلمي الإمامية خاصة، ومن ثم فإن ما يتطلبه الإسلام ممن يتصدى لمهمة التربية والتعليم، هو كذلك مما كان هناك حرص على توفيره فيمن يقومون بمهام التعليم في النجف. لكن التأمل الجيد في ما طلب من المعلم المسلم، يظهرنا على أن النظرة الشاملة كانت هي الغالبة، إذ لم يكن ينظر إلى المعلم على أنه مجرد ناقل للمعرفة، وإنما هو "مرب" بالدرجة الأولى، والمربى يتناول طالب العلم من مختلف جوانب شخصيته، وهو لذلك، إذ يعلمه ناقلا له ما لابد من علمه من معارف ومعلومات، يتناول جوانب شخصيته بالتأديب والتهذيب، بل ويتعدى مسئولياته ليقوم بأدوار اجتماعية، ضاربا لتلاميذه المثل والقدوة على ضرورة أن يكون المتعلم مشاركا في المسئولية الاجتماعية عن أمته.

وإذا كان علماء التربية الشيعيين قد اهتموا بما يتصل بالمعلم، فإن الحديث لا يمكن أن يقف عند هذا الحد، فما دام هناك معلم فلابد أن يقابله متعلم، وبالتالي، كان من الضروري أن توجه العناية إلى تأديب المتعلمين كذلك بمجموعة من الآداب والالتزامات الأساسية، ونكتفي هنا بالإشارة إلى ما كتبه العاملي في كتابه منية المريد، حيث أنه فيها يتفق مع الجمهرة الكبرى من علماء التربية المسلمين (أحمد عبد الغفور عطار، ١٩٦٧: ١٩٤):

- حسن النية وطهارة القلب من الذنوب والمعاصي.
- اغتنام فرصة الفراغ والشباب، وصحة البدن للتحصيل.
- التفرغ الكامل للتحصيل والانقطاع عن مشاغل الدنيا.
- تأخير الزواج حتى يقضى وطره من العلم.
- اختيار الأصدقاء السالكين طريق العلم.
- المواظبة على التحصيل في كل الظروف والأحوال.

- الابتعاد عن التسويف وعلو الهمة في طلب العلم وتحصيله.
- الالتفات إلى الأولويات في تحصيل العلم، الأهم فالأهم، لا انتقال من فن إلى فن قبل إتقانه، وعدم تغيير الكتاب إلا بعد إنجازه. ولما كان العمر لا يتسع لجميع العلوم، فلابد من الأخذ بالأولى والأهم.. حتى إذا ساعده الوقت والعمر وأنضجه التوفيق، طلب التبحر فيه.

وحرصت مدرسة النجف التربوية على أن تربى أبناءها وفق عدد من المبادئ التي تكفل لهم السير على طريق الحق والاستقامة في السلوك وفى الأخلاق والمعاملة، ومن هذه المبادئ والأساليب:

- أن يلقن الطفل منذ اليوم الأول درس الجلد والثبات، ويُعَود على كيفية مجابهة مشاكل الحياة برحابة صدر. يجب أن يتربى شجاعا وصلبا، ويجب على المربين أن يهتموا بذلك أيما اهتمام، فإن الإعجاب بالنفس لا ينسجم وقوة الإرادة بحال من الأحوال.
- ويرتبط بهذا أهمية أن ينشأ الطفل على مبدأ الاعتماد على النفس والقدرة على تحمل المسئولية، وقد تضمنت آيات قرآنية كثيرة ضرورة أن يتحمل الفرد مسئولية ما يعمل بنفسه:

* قال تعالى في سورة البقرة: (**لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ (٢٨٦)**).

* وقال في سورة المدثر: " (**كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ (٣٨)**).

*وقال في سورة النجم: (**وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (٣٩) وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى(٤٠)**)

-ومن أساليب التربية والتعليم، الجدل، جاء في القرآن الكريم عن الإنسان قوله تعالى في سورة الكهف: (**وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا (٥٤)**) ٠ وقد نستوحي من هذه الآية، أن صفة الجدل من الصفات اللازمة للإنسان في طبيعة خلقه وتكوينه، تماما كبقية الصفات الفطرية التي تميزه عن سائر المخلوقات، فلقد فطر الإنسان على أن يواجه الحياة بكل ما فيها من أوضاع وأحداث وملابسات وأفكار بعقلية منفتحة قلقة، لا تستقر على حال، فتراه يفتش عن الشيء وضده، وعن الحق والباطل، ليجادل في هذا ويحاور في ذاك، فلا يتيقن إلا ليتململ في رحلة جديدة نحو الشك، ولا يشك إلا ليبدأ رحلته الطويلة نحو اليقين (محمد تقي فلسفي، ١٩٦٩: ٨).

-وكان التعليم يتم في خطوات متدرجة متتابعة، محفوظة ومألوفة عن المعلم، ويمر بها كل متعلم، ولكن بتوافق تام مع جهده وإمكاناته واستعداداته، ومن هنا تفاوتت سنوات التعليم والتحصيل بتفاوت القدرات الفردية للدارسين، ولهذا كان العلماء المعلمون يتدخلون

بأساليب التوجيه الدراسي والمهني مسايرة لحالات وميول كل فرد (محمد تقي فلسفي: ٩).

-والموعظة الحسنة نهج تربوي وديني على قدر عال من الرفعة والسمو، شريطة ألا يعلو بالمنصوحين في سماء التجريد ومفارقة القدرة، وأن يتمثل الناصح ما يدعو إليه في قوله وعمله بالدرجة الأولى. وتلخص الموعظة عادة مبادئ وأفكار وترشد إلى مسالك وطرق من شأنها أن تعين الإنسان على الاهتداء إلى الطريق المستقيم والعمل الصالح.

-" التلقي والتلقين "، وهو أسلوب أخذ به الرسل في تلقى الوحي من الله عز وجل، وتلقينه لمن حوله، ورسل الله كانوا معلمين لأممهم في أمور دينهم، وبدأ ذلك مع آدم الذي تعلم من ربه ليعلم أولاد، يقول عز وجل: " وعلم آدم الأسماء كلها "، أي بالتوقيف أو بالوحي والإلهام من لدن الله تعالى (علاء الدين القزويني، ١٩٨٦: ٢٢١).

-طريقة القراءة على الشيخ أو العرض، ويبدو أن التعلم بهذه الطريقة يكون فرديا في أغلب الأحوال، ويكون الطالب حرا في اختيار الموضوع الذي يريد قراءته على الشيخ، ويعرض الطالب عند دراسته للموضوع الكتاب الذي يحتوى على ذلك الموضوع، ويقرأ الطالب أو غيره الكتاب الذي يراد درسه بحضور الشيخ، وحينئذ يتحقق اطلاع الشيخ على المعلومات التي احتواها الكتاب أو الكتب التي تدرس بإشرافه وبحضرته، وبعد أن تتم عملية التعلم يصح للتلميذ أن يروى الكتاب أو الكتب التي درسها على شيخه (محمود قمبر، ١٩٨٧، ج٢: ١٧٤).

-وأشيع طرق التعليم، أن يتحدث المعلم، ويكتب وراءه الطلاب في أوراقهم، وهى ما كان يسمى بالإملاء والاستملاء. ومن أهمية هذه الطريقة وشيوعها ألف بعض علماء التربية المسلمين كتبا فيها، كما رأينا بالنسبة للسمعاني الذي ألف كتابا بعنوان (أدب الإملاء والاستملاء). واهتم العلماء بضرورة توافر شروط معينة سواء بالنسبة للمملى أو المستملى.

- وكانت (الرحلة) سبيلا من سبل طلب العلم، ولا غرابة في ذلك، فالنجف بكل ما تمتعت به وتميزت، كان من الطبيعي أن تكون هدفا ومقصدا للعديد من طلاب المعرفة الدينية الإسلامية، وخاصة من بين الشيعة، وهم في ذلك إنما يسيرون على هدى كتاب الله عز وجل الذي قال في سورة التوبة: (**وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ**

(١٢٢)).

وتعددت مراكز التعليم في النجف، وأوجز ما يمكن وصفها به في هذا الشأن أنها كانت - وما زالت - " بيئة علمية دينية " من الدرجة الأولى، وقولنا " بيئة " يعنى احتواءها على العديد من المراكز والوسائط التي تمثل مراكز إشعاع علمي، وبث تعليمي لكل من يردها. ويمكن لنا بيان ذلك بالإشارة إلى ثلاث فئات من هذه المراكز العلمية التعليمية، ألا وهى: المساجد، المدارس، المكتبات:

١ - المساجد: فمن المساجد التي عرفت بالعلم، فضلا عن العبادة، مسجد (الحنانة)، وهو أحد الأماكن الثلاثة التي صلى فيها الإمام جعفر بن محمد الصادق، ويعرف قديما بالعلم كما في مصباح الزائر لابن طاووس (جعفر الشيخ باقر، ١٩٨٦،ج١: ١٠١).

ومسجد (عمران بن شاهين)، وهو أقدم مساجد النجف وأبعدها صيتا، وتم تشييده في أواسط القرن الرابع الهجري، والمشهور أنه من جملة أروقة الحرم العلوي، وكان الرواق الموجود اليوم المحيط بالحضرة الشريفة هو الصحن وفيه غرف لطلبة العلم (جعفر الشيخ: ١٠٤).

ومسجد الشيخ الطوسي، وكان دارا للشيخ عندما هاجر من بغداد إلى النجف عام ٤٤٨ هجرية، وكانت معهدا ومنتدى للعلماء وظلت على ذلك حتى وفاته، وهو من أشهر مساجد النجف، تقام فيه الجماعة ويحضر فيه أهل العلم للدراسة والتدريس. ومن المعروف أن الشيخ الطوسي هو أول من سكن النجف من العلماء وجعلها مدرسة علمية (جعفر الشيخ باقر: ١٠٨).

ومسجد آل كاشف الغطاء، والذي أسسه العلامة الشيخ موسى ابن الشيخ الكبير الشيخ جعفر صاحب كشف الغطاء (جعفر الشيخ باقر: ١١٠).

ومسجد العلامة المجدد الشيرازي، وكان محلا لتدريس العلامة الكبير السيد ميرزا محمد حسن الشيرازي المتوفى سنة ١٣١٢ هجرية قبل هجرته إلى سامراء، ويشغله اليوم دروسا وتدريسا بعض رجال العلم (جعفر الشيخ باقر: ١١٥).

ومسجد (الشيخ مرتضى)، وكان يقيم فيه الجماعة هذا الشيخ الشهير، وأقامها بعد وفاته بعض من ينتمي إليه، ويحضر فيه للدرس والتدريس بعض أهل العلم. وفى أيام العالم الكبير السيد محمد كاظم اليزدي، كان يلقى بعض دروسه فيه (جعفر الشيخ باقر: ١١٨).

ومسجد (الهندي) الذي أسس في أوائل القرن الثالث عشر الهجري، كان يقيم الجماعة فيه آل نجف وهم مشهورون بالعلم والصلاح والتقوى، وهو محل للدرس والتدريس، يجتمع فيه أكثر أهل العلم (جعفر الشيخ: ١٢٥)..إلى غير ذلك من مساجد عرفت بكونها مراكز للعبادة وكذلك للتعليم.

٢ - أما المدارس، فنجد منها مدرسة (المقداد السيورى)، نسبة إلى الشيخ جمال الدين أبو عبد الله المقداد بن محمد بن الحسين بن محمد السيورى الأسدي الحلي النجفي صاحب كتاب كنز العرفان في فقه القرآن، توفى في عام ٨٢٨ هجرية. وهذه المدرسة باقية إلى اليوم، لكن اسمها الحالي هو المدرسة السليمية نسبة إلى بانيها سليم خان الذي بناها بعد فترة كانت قد خربت فيها (جعفر الشيخ: ١٢٧).

وهناك (المدرسة الغروية)، وقد أسست في أوائل القرن الحادي عشر، وكان لهذه المدرسة في أيام الحكومة التركية، بعد إقرار التجنيد الإجباري سنة ١٢٨٦ هـ شأن عظيم، ذلك أنها عينت مدرسا خاصا لها وانتسب لها كثير من حملة العلم، إذ أن الحكومة سنت قانونا خاصا بإعفاء حملة العلم الذين يؤدون امتحانا، من الجندية، وجعلت في بعض الألوية والأقضية مدارس فكانت هذه المدرسة هي إحدى المدارس الرسمية في النجف (جعفر الشيخ: ١٣٠).

ومدرسة (القوام)، وهى من المدارس الشهيرة في النجف، تخرج بها كثير من الفضلاء وأهل العلم، وقد تم بناؤها سنة ١٣٠٠ هجرية، وفيها ست وعشرون غرفة، وتعرف بالمدرسة الفتحية نسبة إلى بانيها فتح على خان الشيرازي (جعفر الشيخ: ١٣٩).

ومدرسة (السيد محمد كاظم)، وكان صاحب الاسم عالما فاضلا فقيها أصوليا، انتهت إليه الرئاسة العامة في جميع أقطار الشيعة، وكان أديبا شاعرا ماهرا في اللغتين العربية والفارسية، وهى من المدارس الوحيدة في النجف لا نظير لها في فخامة البناء والسعة وكثرة الغرف، فيها ثمانون غرفة في طابقين، ابتدئ في تأسيسها في عام ١٣٢٥ هجرية (جعفر الشيخ: ١٤٨).

٣ - وبالنسبة للمكتبات، يمكن التمثيل بمكتبات مثل: (المكتبة الحيرية)، وفيها من الكتب الثمينة النادرة الوجود ما لم يوجد في غيرها، وأغلبها بخط مصنفيها أو عليها خطوطهم بخط جيد متقن، مخطوط في العصور القديمة، أي قبل القرن العاشر. وفيها مصاحف ثمينة لأشهر الخطاطين محلاة بالذهب وهى من هدايا سلاطين الشيعة ووزرائهم في مختلف العصور (جعفر الشيخ: ١٥٥).

ومكتبة (نظام الدولة)، فقد كانت عند هذا الرجل دار مملوءة كتبا نفيسة قديمة الخط وبعضها بخطوط مؤلفيها وكلها حسنة الخط جيدة الورق، جلب كثيرا منها من إيران، وقد أعد رجالا وفرقهم في أنحاء العراق لشراء الكتب مهما بلغ ثمنها، فاجتمع عنده من الكتب ما لم يجتمع عند غيره، وكانت تزيد على عشرين ألف كتاب (جعفر الشيخ: ١٥٨).

ومكتبة (السيد محمد آل بحر العلوم)، وهى من المكتبات الجامعة بين مخطوط ومطبوع، فيها

كتب نفيسة الخط، بينها جملة من الكتب القديمة، منها ديوان السيد الشريف الرضي كتب في عهد المؤلف وفيه من الشعر أكثر من المطبوع، ومن محتوياتها المجسطي، وغيره (جعفر الشيخ: ١٥٨).

أما بالنسبة للمكتبات الحاضرة، فمنها (مكتبة الشيخ على آل كاشف الغطاء)، قامت على مخلفات أشهر مكتبات النجف الكبرى وما تبعثر منها و(مكتبة الحسينية)، وهى مكتبة النجف العامة، والمؤسس لها هو الحاج على محمد النجف آبادي، و(مكتبة الإمام أمير المؤمنين عليه السلام العامة)، أسسها العلامة الأميني صاحب (الغدير)، أسسها سنة ١٣٧٣، و(مكتبة النجف العامة) أسست عام ١٩٣٦م تحت إشراف وزارة المعارف العراقية.

وبطبيعة الحال فقد تعددت الكتب بتعدد مجالات المعرفة، إذ لم يكن الطابع الديني لمدرسة النجف يعنى اقتصار علمائها على الكتب الدينية وحدها، وإنما امتد اهتمامهم إلى العديد من الحقول العلمية.

واستطاعت النجف، بحكم المناخ الديني العلمي الذي عاشته قرونا طويلة أن تملأ صفحات تاريخ التعليم الإسلامي بعدد يصعب حصره من العلماء الذين ترك كل منهم بصمات واضحة على المسيرة الحضارية الإسلامية، لا في عصور ازدهارها السابقة فحسب بل استمر عطاؤها إلى الآن، على الرغم مما كان يمر بها من أجواء وعواصف عسكرية وسياسية بحكم التقلبات المستمرة التي ابتلى بها عالمنا الإسلامي عبر عصور مختلفة.

لكن لابد من الاعتراف بأن قيام النجف بدورها التربوي، متعدد المجالات، لم يسر دائما طوال السنين على طريق مستقيم إلى أمام، وربما يكون ذلك راجعا إلى جملة من الأسباب التي تتصل بالصراعات السياسية التي امتدت على طول التاريخ الإسلامي (عبد الله فياض: ١٤٠).

ومما يلفت نظر المستقرئ لقائمة العلماء الذين خرجتهم النجف أن الكثرة الغالبة منهم كانوا يكونون عائلات، كل عائلة وكأنها شجرة كثيرة الفروع، كل فرع منها يمثل عالما شهد له بعلو الكعب في علوم الفقه وما يتصل بها من علوم الدين، وكل فروع الشجرة الواحدة تعود إلى جذع مشترك، هو الفقه الشيعي، فمعظم علماء النجف إذن لم يكونوا أفرادا يتحركون وينشطون بتكوين فردى، وإنما هم جماعات علمية كاملة متكاملة، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على تلك الخاصية الثقافية، وهى أن الأسرة هنا لم تكن مجرد رابطة دم، ومأوى مشترك، ومصدرا للإنفاق المادي، وإنما هي بيئة علمية تغذى أبناءها علما وفقها وأدبا، مثلما تغذيه لبنا ولحما وخبزا.

وهكذا نجد بيوتا وعائلات، كل منها تضم مجموعة من العلماء، مثل (جعفر الشيخ: صفحات

متفرقة): آل أطميش - آل الأعسم - آل الأنصاري - آل الإيروانى - آل البلاغي - آل الجزائري - آل الجواهري - آل حاجى - آل الحجامي - بيت حرز - بيت الحكيم - بيت الحميري - بيت الحولاوي - آل الحويزي - آل حيدر - بيت الخاقانى - أل الخضري - آل الخليلي - آل الخمايسي - آل خنفر - آل الدجيلى - آل الدلبزى - آل الشيخ راضى - آل زايردهام - بيت الزريجى - آل زين العابدين - بيت زيني - بيت سبتي - آل سميسم - بيت السوداني - بيت السورانى - آل الشبيبى - آل شرارة - بيت الشرقي - بيت الشريف - آل شهريار - آل الشهيد الأول - بيت الصغير - بيت الشيخ طالب - آل طحال - آل الطريحي - بيت الشيخ الطوسي - آل العبودي - بيت العصامي - العميديون - آل الغراوي - آل الفتوني - آل الشيخ فرج الله - آل فرج الله " الجحلفيون " - آل القريشي - آل قسام - آل قفطان - آل كاشف الغطاء - بيت الكاظمي - آل ملا كتاب - بيت الكرباسي - آل الكركى - آل الكعبى - آل المحاويلى أو بيت مانع - آل محبوبة -آل محيى الدين - بيت المشهدي - بيت مطر - آل مظفر - آل مظفر الدماوندى - آل المقداد السيورى - آل مقيم - الملالى - آل موحى - آل نجف - بيت النحوي - بيت نصار - آل نظام الدولة - آل الوندي - بيت الهزار جريبى - بيت الهلالي - بيت لايذ - آل ياسين - بيت يحيى العاملي - آل الشيخ يونس.

مؤسسة دار السلام كونتور الإسلامية في إندونيسيا

ربما كانت إندونيسيا من أكثر البلدان الإسلامية تعرضا لضراوة قوى البغي والعدوان الأجنبية، وطولها حيث بدأت منذ القرن السادس عشر، وتقلب عليها البرتغاليون، والهولنديون، واليابانيون، فضلا عن ظروفها الجغرافية التي جعلتها تتكون من كثير من الجزر التي " تعوم " وسط المحيط، فتكثر فيها اللغات، والطوائف، وتجدها بعثات التبشير في العصر الحديث صيدا مغريا إلى حد كبير.

لكن النزعة الإسلامية، عندما تتأصل في المؤمنين بها، تولد طاقة للمقاومة، ودافعا للتحرر، بصور متنوعة، أبرزها " التعليم"، خاصة وأن بُعد إندونيسيا عن الكثرة الغالبة من البلدان الإسلامية والمسلمين، أضعف من موقع اللغة العربية فيها، وكذلك الدراسات الدينية الإسلامية، لولا ما كان يتاح لبعض الأفراد من المجئ إلى مصر وتلقى التعليم الإسلامي في أزهرها

الشريف، الذي احتل مكانة عاليا ومقاما محمودا ساعد على الحفاظ على الطابع الإسلامي في هذا البلد كثير السكان.

وكان أبرز الجهود التي بذلت على طريق خدمة الإسلام والثقافة الإسلامية والمسلمين في إندونيسيا، ما تكفل به، على مدى سنوات عدة، إخوة ثلاثة، عُرفوا باسم (المؤسسون الثلاثة)، وهم (أحمد سليمان، ٢٠١١: ١٥٠):

-كياهي الحاج زين الدن فناني، ولد عام ١٩٠٨، وتوفى عام ١٩٦٧

-كياهي الحاج أحمد سهل، ولد عام ١٩٠١، وتوفى عام ١٩٧٧

-كياهي الحاج إمام زركشي،ولد عام ١٩١٠، وتوفى عام ١٩٨٥

وقد حرص المؤسسون على أن يجعلوا من المعهد الذي أنشأوه، مؤسسة تربوية شاملة، تنأى بنفسها عن النزاعات والنزعات السياسية، فأبوابها مفتوحة لكل من يبغى معرفة ترتكز على الإسلام، وتستهدف المساهمة في تقدم وبناء إندونيسيا، وخدمة الشعب الإندونيسي عن طرق التربية والتعليم.

كذلك فقد كان هناك حرص على البعد عن النزعة الطائفية، لتبقى مظلة تظلل الجميع.

وقد أقيمت المؤسسة في قرية " كونتور"، وهى قرية نائية بعيدا عن ضوضاء المدن وازدحامها وجلبتها.

أما بداية ظهور معهد دار السلام أو المؤسسة، فقد كان في يوم ١٢ ربيع الأول(نلاحظ مغزى اختيار التاريخ: ذكرى مولد النبي محمد صلى الله عليه وسلم) سنة ١٢٤٥هــ، الموافق ٩ إبريل عام ١٩٢٦م

وإذا كان إنشاء المعهد أمرا جديدا على إندونيسيا والإندونيسيين، فإن المؤسسين كانوا حريصين على مبدأ تراكم الخبرة، أيا كان مصدرها، ما دامت تصب في حسن التأسيس، وصحة الإنشاء، ومن هنا فقد استفادوا من مؤسسات وخبرات كل من:

-الأزهر بمصر، بما كان له من نشاط واسع من حيث إرسال مبعوثيه إلى البلدان الإسلامية، ومنها إندونيسيا، أو استضافة طلاب العلم الإسلامي القادمين من إندونيسيا، فيعودوا إلى بلدانهم محملين بما تعلموه في رحاب الأزهر، لا يحبسوه في صدورهم وعقولهم، بل يمتثلون للتوجيه الإسلامي بنشره بين الناس.

-"عليكرة" بالهند، بما اشتُهر بها منشئها من جهد موصول على طرق الإصلاح، وخاصة من خلال التربية والتعليم.

-وعلى الرغم مما يظنه البعض من فقر تعليمي بموريتانيا، لكن الحس الإسلامي في سكانها أتاح الفرصة لتكون مصدرا لا بأس به، يقوم على الكرم والإخلاص من قِبل المنشئين، وخاصة في " شنقيط" بالشمال الغربي لإفريقيا.

-وفى الهند أيضا هناك " شانتي نيكتان"، حيث تشيع هناك أجواء تشكل مناخا طيبا لحسن التربية، بما يتوافر من هدوء وسلام وبساطة.

واستهدفت المؤسسة أن تسعى إلى تكوين وتنمية الشخصية الإندونيسية الإسلامية في صورة تتسم بالشمول، أي تتناول مختلف الجوانب الدينية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مع الحرص على توفير التكامل بين هذه المجالات، حتى تتسم الشخصية بالسواء.

من أجل هذا كان هناك حرص واضح بألا تتحول مسألة التكوين إلى عملية معرفية بحتة، بحشو الأدمغة بأكبر قدر ممكن المعارف والمعلومات، وإنما كان لابد من استهداف تقويم السلوك، وزرع القيم الأخلاقية الفاضلة، ومن ثم يتحقق المأمول من عدم طغيان " التعليم" على " التربية". ويمكن بناء على هذا تحديد أهداف المؤسسة في أهداف مثل:

أ- **التربية الاجتماعية**: وهو ما فرض تأسيس منظمتين تستوعبان طلبة المؤسسة وهما: منظمة دار السلام – منظمة الحركة الكشفية. فمن خلال هاتين المؤسستين، تتاح الفرصة للطلاب أن يعيشوا " حياة " مؤسسة على قواعد من القدرة على تحمل المسئولية، وغرس مشاعر الولاء والتأكيد على أساسيات الانتماء، ويُتأتى هذا وذاك بالانخراط في أنشطة مما تشير إليه وتتطلبه "التربية للحياة"، تلك الفلسفة التي تحرص على أن تجعل من المدرسة صورة مصغرة من الحياة، وخاصة من حيث جوانبها الفعالة الأخلاقية، المتسمة بالنشاط العملي، وهذا يتطلب بالضرورة إلزام الطلاب بالاشتراك في المنظمة.

ب- **الحياة المقتصدة**، فالاستسلام للاحتياجات والمطالب المعيشية، يدخل الإنسان عادة في دوامة لا تكاد تنتهي لأن المطالب والاحتياجات نفسها، لا تنتهي عددا، فضلا عن نموها المستمر نوعيا، ومن ثم مكن للإنسان أن يعيش معظم سني حياته يلهث وراء سد هذه المطالب والاحتياجات، وبالتالي يصبح من المهم، الالتزام بقدر من الزهد والقناعة بإشباع الحدود الأساسية للمطالب والاحتياجات، التزاما بقوله تعالى في سورة الأعراف (يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين)، آية ٣١، وفى سورة الفرقان: (والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم قتروا وكان بين ذلك قواما)، الآية ٦٧، فالله

تعالى يدعو الإنسان إلى التمتع بما وفره لنا في الدنيا من خيرات، لكنه في الوقت نفسه، يحذر من التبذير والإسراف، بدرجة تتوسط بين التقتير والسفه، وفقا لنهج الإسلام الوسطى.

ت- **تجنب الانتماء الحزبي**، فعلى الرغم مما هو مفروض على العمل التربوي يحتاج إلى جهد الأحزاب السياسية للمساعدة في تهيئة الطلاب إلى تربية سياسية تساعدهم على الانخراط في الحياة المجتمعية بعد الانتهاء من مراحل التعليم النظامية، لكن المؤسسة حرصت هنا على إبعاد طلابها عن الانتماء لحزب من الأحزاب السياسية نظرا لما يصاحب النشاط الحزبي عادة من تفرق ومعارك، ربما لا تكون مناسبة في سني التعليم، وخاصة الأولى والمتوسطة، حتى يألفوا ما يُجَمِّع ولا يُفَرِّق.

وكانت البداية التعليمية التي أطلقها مؤسسو معهد دار السلام هي إنشاء مؤسسة تعليمية للمستوى الأول الأساسي، تقوم بمهمة " تربية الأطفال "، وكان ذلك سنة ١٩٢٦، وأسموها " دار السلام"، ثم انتقلوا إلى خطوة أخرى بإنشاء ما سموه " سلم المتعلمين"، عام ١٩٣٢، تصبح هي المستوى التعليمي الثاني، وكانت مهمتها تتجه إلى أبناء القرى المجاورة لها(أحمد سليمان: ١٥٨).

وكان اجتياز امتحان خاص في قراءة القرآن الكريم، وبعض المقررات، شرطا للقبول بالمعهد. ولما كان بعض الطلاب يأتون من مناطق بعيدة، فقد ضمت الدار ضمن أقسامها، قسما خاصا بالإقامة الداخلية للطلاب الذين يصح تسميتهم " بالمغتربين".

ولما أنشئت كلية المعلمين الإسلامية عام ١٩٣٦، تم إلغاء المرحلة الخاصة بكل من " تربية الأطفال" و" سلم المتعلمين"، مع ضرورة حصول الطالب - كي يلتحق بالكلية الجديدة - على ما يثبت انتهاءه بنجاح في المرحلة الابتدائية بالمدارس الإندونيسية(ست سنوات).

وأعقب تأسيس كلية معلمين، إنشاء جامعة دار السلام في عام ١٩٦٣

ولعل التبكير في إنشاء كلية للمعلمين قد عكس الوعي بأهمية توفير عدد من المعلمين الذين يتحصلون على ثقافة إسلامية، فضلا عما يتصل بكيفية التدريس، والتحلي بمجموعة من العادات والقيم الأساسية لحسن القيام بعملة التدريس.

ثم زاد المسئولون من جهدهم بافتتاح كلية خاصة بالمعلمات، وإن تم ذلك بعد فترة غير قصيرة، حيث ظهرت الكلية عام ١٩٩٠، حيث تقاطر عليها طالبات كُثر، لم يجيئوا فقط من المدن الإندونيسية، بل تم جذب طلاب من دول مجاورة مثل سنغافورة، وماليزيا، وتايلاند، واستراليا، مما جعلها بالفعل منارة للتعليم الإسلامي في أقصى الجنوب الشرقي لآسيا.

وأصبحت عملية إعداد المعلمين والمعلمات تسعى إلى تحقق أهداف مهمة مثل(أحمد سليمان: ١٦٢):

-تربية أجيال مؤمنة، تتحلى بالأخلاق المنفتحة، وتكرس حياتها لخدمة المجتمع.
-تعليم العلوم الدينية والعلوم الكونية بشكل متوازن، لتكوين شخصية علماء الدين المفكرين، وليس فقط العالمين بالدين.
-تخريج أشخاص يؤمنون بالله عز وجل، ويحترمون تعاليم الإسلام، ويطبقونها، ويرفعون شعار المؤسسة ألا وهو: " الأخلاق الكريمة، والجسم السليم، والثقافة الواسعة، والأفكار المنفتحة"، ويقدرون على تطوير معلوماتهم، ويخلصون في خدمة مجتمعهم وبلادهم.
-تكوين أشخاص يتميزون بالأخلاق الكريمة، ويمتلكون المهارات الحياتية، ويحبون العمل وإتقانه، ويثدرون الإنتاج المتميز.
-تخريج أشخاص مثقفين ومتفقهين في الدين، ومستوعبين العربية والإنجليزية، ولا يجهلون المعارف العامة، وقادرين على تطوير المجتمع في شتى النواحي الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، معتمدين على النفس، وقادرين على تطوير أنفسهم بالتعلم أو مواصلة الدراسة داخل البلاد وخارجها.
-إعداد الخريجين للقام بمهام التعليم في المدارس المتوسطة بالمجتمع.
-إعداد المدرسين والمدرسات المتخصصين والمتخصصات في العلوم الإسلامية بصفة خاصة.
-إعداد الخريج للحياة بمعناها الشامل، بحيث يكون قادرا على خدمة المجتمع، ويكون صالحا مصلحا مجتهدا مجاهدا مستعدا لتطبيق معلوماته ومهاراته وقدراته، ونشرها لمصلحة الأمة والشعب.

ويعد إنشاء جامعة دار السلام الإسلامية عام ١٩٦٣، مرحلة تتويج للمسيرة التي بدأت عام ١٩٢٦، وميزة التدرج والخطو المتعاقب، فترة بعد أخرى، تتيح الفرصة للتمكين للخطوة الأولى، ثم الثانية، فما بعدها، وهكذا، فضلا عن الاستفادة من تراكم الخبرة، مما يتيح الفرصة للخطوة التالية أن تكون أكثر كفاءة من التي سبقتها.

كان الاسم أولا هو جامعة دار السلام للتربية الإسلامية، حيث كانت تضم كليتين، تتصلان بأشد الاحتياجات، ألا وهو توفير عدد كاف من المعلمين والمعلمات، فهم العُمُد التي لا قيام للتعليم بغيرهما، وكذلك المعرفة الدينية المتخصصة المتعمقة، فكانت كليتا: التربية، وأصول الدين،

وزادت الجرعة الدنية بإنشاء كلية للشريعة عام ١٩٩٦، مما أدى إلى تغيير اسم الجامعة لتصبح: جامعة دار السلام الإسلامية، حيث أكد مسئولوها أنهم يأملون في أن تكون هذه الجامعة مماثلة للأزهر في تعميق الفهم للعلوم الإسلامية، وتطويرها وتوظيفها لحسن التأسيس للمجتمع الإسلامي، ورفع قدرته على النهوض بمسلمي إندونيسيا والبلدان المجاورة، حيث يكون هناك مسلمون.

ومن الملاحظ أن النهج التربوي كان متعمقا ومتقدما، حيث وعى أولو الأمر أن ما يقدم داخل القاعات الدراسية من مناهج، ليس هو سدرة المنتهى، بل لابد أن يترافق مع هذه المناهج مجموعات من الأنشطة ذات الصلة بالمقرر، تتسم بالابتكارية والعملية والتجديد، ولا يتحدد لها مكان معين، مثل ما يتم من تدريس داخل القاعات، فهي يمكن أن تتم إلى حد ما داخل القاعات، ومن الممكن، وهو الغالب، أن تتم خارج القاعات.

إن مثل هذه الأنشطة تُكسب العملية التعليمية حيوية، واتصالا أكثر بحركة الحياة، التي هي في الحقيقة المحور الأهم للتعليم، فضلا عن أن الطلاب لا يقتصر دورهم على " التلقي " للمعرفة، فهم يشاركون في الحصول عليها وربطها بالأنشطة، واقتراح أفضل شكل لهذا وذاك.

ويكفى أن نشير لبعض هذه الأنشطة (أحمد سليمان: ١٨٠):

-حفظ القرآن الكريم.

-القيام بالبحوث والمناقشات العلمية.

-أنشطة الحركة الكشفية، وما يتخللها من إقامة معسكرات خارجية.

-أنشطة لغوية.

-التدريب على الخطابة المنبرية باللغات العربية والإنجليزية والإندونيسية.

-الخروج إلى مناطق في المجتمع المحلى، لتعليم الناس مبادئ دينهم وأصوله.

-التدريب المهني، على التقنيات الحديثة، وأبرزها: الحاسب الآلي، وتعلم الرسم، وكتابة الخط، صناعة بعض المشروبات والأطعمة، وتعلم بعض أعمال البناء، والحدادة، ومهارات الطباعة، وإصلاح الأجهزة الإلكترونية...إلخ.

-التعامل مع مصادر الموروث العربي الإسلامي، وأبرزها كتب التفسير والحديث النبوي، والعقيدة والأصول، من حيث القراءة والفهم، والتزود بالمعلومات السياسية من مصادرها..

-التدرب على العمل الصحفي بتحرير مجلات حائط، والصحف والنشرات اليومية.

-الأنشطة الرياضية، بأشكالها المختلفة المتاحة.

-القيام ببعض الأنشطة الفنية، مثل استعراضات باللغة العربية أو الإنجليزية.. وغير هذا ذاك من أنشطة مختلفة الأشكال، متعددة الآفاق، متنوعة الأهداف.

ومن بين خدمات متعددة تقوم بها المؤسسة، يبرز لنا دور بعينه، وهو الذي يعين على حماية عقيدة الإندونيسي وهويته من حملات التشويه والتنصير والتغريب..

فقد حدث أن ابتُعث بعض الدارسين الإندونيسيين إلى عدد من الدول الغربية للدراسة على أيدي مستشرقين الذين مرروا إليهم مجموعة من التصورات والمفاهيم التي تشوه الذهنية الإسلامية، ولما عاد هؤلاء إلى وطنهم، حملوا معهم صورة استشراقية تؤسس للعلمانية، وتبعد أصحابها عن صحيح الدين.

كذلك تحولت إندونيسيا إلى ساحة واسعة مفتوحة لأنشطة الإرساليات الدينية الغربية، التي راحت تبذل الكثير من الجهود للتنصير، وهو عادة ينجح في مثل هذه المجتمعات، وخاصة في الأوساط الفقيرة، والكثرة التي تفتقد المعرفة الإسلامية الصحيحة الكاملة.

ومن هنا فقد وجدت المؤسسة نفسها أمام مسئولية خطيرة لابد من القيام بها، مع ضرورة تكاتف جهود هيئات أخرى، تنشغل بالهم نفسه، فضلا عن مساعدة الحكومة، بحيث تسعى إلى:

أولا - التوسع في المنح الدراسية للطلاب في الجامعات في إندونيسيا.

ثانيا – التواصل الثقافي المستمر مع الجامعات في إندونيسيا، عن طريق البعثات التي تتحمل نفقتها الدول العربية التي أفاض المولى سبحانه عليها بثروة فائضة، وبحيث تضم هذه البعثات أساتذة للشريعة، واللغة العربية.

ثالثا - مدّ الجامعات والمؤسسات التربوية في إندونيسيا بالمؤلفات والأبحاث والمجلات العربية حتى يتسنى لهذه الجامعات والمؤسسات أن تكون لديها مكتبات باللغة العربية تساعد الطلاب والأساتذة على مواصلة القراءة بهذه اللغة، وعلى فقه أحكام الشريعة وأصولها من مصادرها الأصلية، والتي تعانى الجامعات الإندونيسية من شح واضح فيها.

ومن المؤسسات التي أقامتها المؤسسة على طريق خدمة الدين والوطن والشعب،: مركز الدراسات الإسلامية والغربية، وكانت الدوافع التي كمنت وراء إنشائه:

١- دراسة التحديات التي تواجه الإسلام والمسلمين وتقديم الحلول المتصور قدرتها على فاعلية مواجهتها.

٢- توثيق الصلة بين المسلمين والحضارات الأخرى، بحكم حقيقة التفاعل بين الحضارات، فضلا عن أن تاريخ الحضارة الإسلامية يؤكد حدوث هذا بالفعل على أرض الإسلام.

٣- دراسة العقبات التي تواجه الفكر الإسلامي وما يواجه الجهود المبذولة على طريق " إسلامية المعرفة " أو " التأصيل الإسلامي للعلوم الإنسانية "، والمتمثلة في عِلتين: أولاهما ضعف الوعي بالتراث الإسلامي، وما تتسم به التيارات الفكرية الغربية عادة من قوة وجاذبية تؤثر على عدد غير قليل من المسلمين، مما يؤكد الحاجة إلى إبراز تصورهم حول العلوم الإسلامية والعلوم التي أنتجتها الحضارة الغربية، مما قد يتيح الفرصة لإدماج وتأصيل وتطوير المفاهيم الإسلامية في القطاعات الاقتصادية والتربوية والسياسية والثقافية، وغيرها من القطاعات، معتمدين في ذلك على التراث الفكري والحضاري الإسلامي، فضلا عن النظر إلى المفاهيم الأجنبية نظرة نقدية، وهو الأمر الذي يجعل مسار قضية إسلامية المعرفة مسارا علميا.

وقد استهدف المركز تحقيق ما يلي(أمل زركشي، ٢٠٠٩: ٤٠):

-دراسة المفاهيم المغلوطة والتيارات التي تظهر بين الإندونيسيين، وتؤدى إلى زعزعة العقيدة الإسلامية في نفوس البعض، وكذلك ممارسة النقد والإصلاح من منظور صحيح الإسلام.

-دراسة المفاهيم والتيارات الغربية المختلفة ونقدها وتوضيح موقف الإسلام منها.

-نشر نتائج الدراسات العلمية للمجتمع، عن طريق عقد ورش عمل وندوات والقيام بتدريبات..إلخ.

-بحث أحوال العمل الإسلامي في المجتمع وإستراتيجيته ومشكلاته، مع التأكيد على ربط التعليم بدراسة مشكلات الحياة في شتى المجالات.

ونظرا لما تعرضت - وما زالت - له إندونيسيا من حملات غزو فكرى وديني متعددة ودؤوبة، أصبح لدى مسئولي المؤسسة هاجس التوضيح والنقد والمناقشة والتحليل لكل ما يروجونه من مفاهيم مغلوطة، وأكاذيب مبطنة حول الإسلام والمسلمين، وبث روح الشك في بعض مفردات العقيدة الإسلامية، وإشاعة روح يأس من أن يعود المسلمون إلى سابق عهد التميز الحضاري، والقوة المجتمعية التي يُخشى بأسها، فقد تيقن المسئولون من أن هذا يحتاج توافر كوادر بشرية من الراسخين في العلم، فكلفت جامعة دار السلام بتنظيم دورات تدريبية مكثفة من خلال المركز السابق، تخصص أعمالها في ثلاثة مهام(أحمد سليمان، ٢٠١١: ١٩٧):

أولها - التعمق في أسس التعليم الإسلامية.

ثانيها - التعرف على المناهج والإيديولوجيات والتحديات التي تواجه الفكر الإسلامي المعاصر.

ثالثها - الدراسة المتعمقة لأساليب الغزو الفكري.

والحق أن هذه الجهود التي عرضنا لبعضها، حيث هناك كثير غيرها، يقوم على نفس الفلسفة، ويتجه وفق إطار عقيدي نقدي، كان من شأنها أن تبوئ مؤسسة دار السلام كونتور الإسلامية مكانة مرموقة، على مستويات عدة: محلية، وإقليمية، وعالمية، وبصفة خاصة تحقيق الكثير من الآمال التي عُقدت من أجل بث مفاهيم صحيح الإسلام، وحقيقة التوجهات الغازية الغربية، وأسباب القوة الحضارية والمجتمعية التي تحتاجها إندونيسيا، مثلها في هذا مثل بلدان المسلمين جميعا.

مؤسسات تعليم عربي إسلامي
في الولايات المتحدة الأمريكية

يختلف الجزء الحالي عن كل الأجزاء السابقة من حيث أن مادته لم نستمدها من كتب ومراجع وتقارير ومذكرات وتشريعات، وإنما هي نتيجة معايشة ومعاينة مباشرة من الباحث، حيث أتاحت له الظروف أن يعايش – بعضا من الوقت - عددا من المؤسسات التربوية التي أقامها عرب مسلمون في الولايات المتحدة بهدف تعليم أبناء العرب المسلمين المقيمين في الولايات المتحدة ما يصل بينهم وبين أساسيات الثقافة العربية الإسلامية، ومن ثم يتجنبون ما حدث لأجيال سابقة هاجرت إلى أمريكا، ثم ذابت شخصياتها في المجتمع الأمريكي.

ولا نريد أن نعمم ما وصلنا إليه من تحليلات وأفكار ونتائج، لعدة أسباب، أولها: أنها كانت محدودة مكانا، في بلد مشهور باتساع رقعته الجغرافية، وتنوع الأعراق والثقافات الأصلية فيه، وثانيا، أنها كانت محدودة زمنيا، حيث لم تزد في إحدى المرات عن شهر، وعشرة أيام لكل من زيارة من الزيارتين الأخريين، وثالثا، أن هذه المعايشة تمت في الفترة من فبراير ١٩٩٨ - إلى يونية ٢٠٠١، أي منذ أحد عشر عاما، وهى فترة يحتمل فيها أن تكون كثير من الأمور التي تحدثنا عنها قد تغيرت، خاصة في مثل هذا المجتمع الذي يعيش إيقاعا سريعا طوال حياته المعاصرة.

مدرسة النور بنيويورك:

فبدعوة من الهيئة المشرفة على مدرسة النور الإسلامية ببروكلين – مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، قدمنا* إلى نيويورك في الفترة من ٥/ ٢ / ١٩٩٨ حتى ١٥ / ٢ / ١٩٩٨ وذلك للنظر في أحوال المدرسة وتقويم تجربتها، تمهيدا لاقتراح ما يمكن اقتراحه للعمل من أجل زيادة كفاءة أداء العمل بها.

وفى سبيل ذلك قمنا بما يلي: -

١ - زيارة عدد من فصول المدرسة في أيام مختلفة.

٢ - المناقشة عدة مرات مع إدارة المدرسة.

٣ - تفقد منشآت وأقسام المدرسة.

٤ - الاجتماع بمدرسي اللغة العربية والتربية الدينية.

٥ - الاجتماع بجميع مدرسي ومدرسات المدرسة في كافة التخصصات بحضور مدير المدرسة ورئيس مجلس أمنائها وخبيرة أمريكية.

٦ - الاجتماع بعدد من أولياء أمور الطلبة من الآباء والأمهات بحضور مدير المدرسة ورئيس مجلس أمنائها.

٧ - فحص عام لكافة الكتب والمناهج المستخدمة في مادتي اللغة العربية والتربية الدينية.

٨ - عقد حلقات مناقشة يوميا على وجه التقريب مع عدد من مجلس الأمناء والمتصلين والمهتمين بالعمل فيها، وذلك مساء أيام الفترة التي مكثناها لأداء المهمة الموكلة إلينا.

٩ - زيارة مدرسة إسلامية أخرى لها تاريخ أقدم في مجال تعليم أبناء المسلمين، وهى مدرسة الغزالي بولاية نيوجرسي.

لقد تركزت مهمتنا على تقويم كل ما يتصل بتعليم كل من اللغة العربية والتربية الدينية، حيث إن التقويم الشامل المتكامل لكافة عناصر العمل الفني والإداري بالمدرسة، كان يحتاج إلى فترة أطول من تلك الفترة التي أمضيناها، ومع ذلك فقد حرصنا على أن نسأل ونسمع ونشاهد ونقرأ عن كثير من هذه العناصر المشار إليها حتى تتسم نظرتنا ويتسم تقويمنا بقدر من الشمولية، نظراً لما هو معروف من أن عناصر العمل التعليمي يرتبط بعضها بالبعض الآخر، بحيث إذا حاولنا تطوير جانب بمعزل عن الجوانب الأخرى فإن النتيجة لن تجئ بالدرجة المرجوة، لا نبالغ إذا قلنا إن هذا قد يصادفه الفشل.

---

* كانت المهمة بالتعاون مع الدكتور على مدكور أستاذ المناهج بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

وفى البداية فلابد أن ننتبه إلى أن إنشاء مدرسة " إسلامية " تستقبل أبناء المسلمين في المجتمع الأمريكي أمر يختلف تماما عن مدرسة تنشأ في مجتمع عربي إسلامي، فالمحيط المجتمعي الكبير إنما هو " رحم ثقافي " يغذى المدرسة بالمفاهيم والقيم والتقاليد الحاكمة لعمليتي التعليم والتعلم، وعلى هذا فإن قيام مدرسة إسلامية في مجتمع أمريكي تفرض على القائمين بالأمر ضرورة القيام بعمليتين تبدوان متعاكستين:

١ - فالأبناء يعيشون في ظل مجتمع أمريكي له ثقافته وقوانينه وحضارته ولغته وفلسفته وهؤلاء الأبناء عندما يتخرجون سوف يعملون في مواقع بهذا المجتمع، مما يفرض استيعاب ثقافته وتقاليده وقوانينه وأعرافه ولغته وعلومه.

٢ - ومن ناحية أخرى فالأبناء المسلمون لهم عقيدتهم التي تفرض عليهم اتجاهات وقيما وسلوكيات وتصورات، قد يتعارض بعضها مع ما هو محيط بهم في المجتمع الأمريكي والمطلوب من هؤلاء الأبناء أن يتعلموا هذه العقيدة وما تفرضه من واجبات، وينتهوا عما تنهى عنه، فضلاً عن ضرورة التمكن من اللغة العربية التي هي لغة كتاب الإسلام (القرآن الكريم).

فكيف يمكن مواجهة هذا التحدي؟

هنا لابد من النظر بعين الاعتبار إلى الطبيعة الخاصة لتكوين المجتمع الأمريكي وثقافته وطبيعة العقل الأمريكي:

- فلقد دفعت ظروف فئات متعددة في بلدان عدة إلى أن تترك أوطانها كي تعيش في أمريكا، مما جعل المجتمع الأمريكي من أكبر المجتمعات العالمية " تنوعاً " و " تعددا " و " اختلافاً " فبعثات التبشير الأسبانية، ومحاولة الفرنسيين الاتصال بالهنود الأمريكيين والاتجار معهم، والحكومات المقدسة البيوريتانية، والمزارع الأيرلندية والإنجليزية، واستيطان الرواد من شعوب عديدة، و" الروحيون " الأفريقيون، والفلسفات والتأملات الدينية الأسيوية، والفنون الجميلة للشرق الأقصى، والمثالية الألمانية والتجريبية، والنظم الاستعمارية الإنجليزية، والهندسة المعمارية، والموسيقى الإيطالية، والطوائف اليونانية والأرثوذكسية، ومدارس الجزويت والمذاهب اللاهوتية البروتستانتية، وشريعة اليهود ونبوءاتهم... كل هذه، وأكثر منها، لعبت دورا في تشكيل العقل الأمريكي.
- إن هذا التنوع الشديد والتباين الواضح في المكونات الأولى للعقل الأمريكي لابد وأن يضاف إليه كذلك أن كثيراً من المهاجرين منذ العهود الأولى وحتى الآن إنما جاءوا هرباً من

" اضطهاد " أو " حصار " أو " سوء معاملة " أو " استبدال "، أو غير هذا وذاك من معيقات حرية الفكر والعقيدة والمذهب، مما أصبح الأمر معه حتميا أن تكون الحياة الجديدة قائمة على كفالة حرية الفكر والعقيدة والمذهب، وأن يكون هذا المبدأ على درجة كبيرة من الاحترام والتقدير إلى درجة التقديس.

- الأمريكي كان رجلاً ترك خلفه نقائصه وعيوبه وسلوكه القديم، وتلقى بدلا منها سلوكا جديدا استوحاه من شكل الحياة الجديدة التي احتضنته، والحكم الجديد الذي يطبقه، والمستوى الجديد الذي أمسك به، فالأمريكي رجل جديد يعمل وفق قواعد جديدة، ولذلك فهو يحب أن يحتضن أفكاراً جديدة وتكون له آراء جديدة، ومن موقع الكسل غير الإرادي والفراغ والاستسلام للعبودية والفقر المدقع والعمل غير النافع قد انتقل إلى مرحلة مختلفة تماما عن طبيعتها الأولى ويكافأ بمورد رزق واسع.
- وأمريكا – كمجتمع – تتغير دائما، تعيش اليوم ويشغلها الغد، ولا تنظر إلى الأمس، ومن هنا يحق أن يكون الشعار السائد: إن الفتى من يقول: ها أنذا وليس الفتى من يقول: كان أبى!!

ومن هنا تسيدت هذه الروح البرجماتية التي لا تؤمن بالجبر، بل إن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل الذي يسترشد بالعقل.

والتي تعتقد أن التفكير يرتبط ارتباطاً ملازما للعمل.

وأن النظريات إنما هي فروض للعمل، تمتحن بما ينتج عنها في المواقف العملية في الحياة.

وأن المثل الأخلاقية فارغة عقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها.

وأن الحقيقة ليست شيئا ثابتا، وليست نظاما كاملا، بل الحقيقة عملية جارية في تغير مستمر.

- والأمريكي عندما جاء مهاجرا تملؤه روح المغامرة، ويندفع بدافع الفردية الشديدة، كان يبيد في طريقه شعبا آخر هو شعب الهنود الحمر، أصحاب البلاد الأصليين، فهو قد أخذ الأرض بقوة سلاحه، وأخذها مخضبة بالدم، وليبرر لنفسه ذلك لابد وأن يؤمن بفكرة أن الأقوى هو صاحب الحق.
- تضافرت ظروف عده لتؤكد على مادية القيم، إلى الدرجة التي تجعل من (الدولار) وكأنه معبود جديد.

إن هذه الاعتبارات الخاصة بتكوين المجتمع الأمريكي والعقل الأمريكي، إذ توضع أمام المسلم المقيم في الولايات المتحدة يستحيل أن يقف منها موقف المعاندة والمخاصمة والمقاطعة، كما لا ينبغي عليه كذلك أن يذوب فيها.

إن الصراع سنة من سنن الله في الاجتماع البشرى، وهو لا يتبدى فقط في صورة ساخنة عبر " السلاح العسكري " ولكنه يتبدى كذلك فيما يحدث بين العقائد والمذاهب والفلسفات والثقافات والحضارات، ومثلما يحسم الصراع العسكري لصالح الأقوى والأذكى، فكذلك الصراع الثقافي، يحسم لصالح الأقوى والأذكى.

ولابد من الاعتراف بأن الثقافة الأمريكية هي الأقوى في الوقت الحاضر، وهى الأكثر شيوعاً وانتشارا بطبيعة الحال على أرضها، ومن ثم يواجه المسلمون المقيمون فيها خطر الانهزام الذي يتمثل في الذوبان، وهو ما حدث لأعداد غير قليلة لمهاجرين كثيرين، في عقود سابقة.

ومن هنا فقد فكر بعض المسلمين الذين يعيشون في هذه البلاد في وسيلة تعصم أبناءهم مخاطر الزلل، وتحفظ لهم هويتهم الإسلامية وشخصيتهم الذاتية، وتقاليدهم المرعية، وتقي أبناءهم شر الاختلاط، وما ينجم عنه من سلوكيات لا تتسق مع أخلاقهم وقيمهم النابعة من دينهم ؛ فوجدوا أن أفضل أسلوب هو إنشاء مدرسة عربية إسلامية تدرس الأبناء المناهج الأمريكية المقررة على نظرائهم في المدارس الأمريكية، وبذلك تتيح لهم فرصة التنافس على أماكن الدراسة في التعليم العالي، وفى الجامعات المحترمة، كما تتيح لهم فرصة دراسة اللغة العربية والثقافة الإسلامية والعيش في جو عربي إسلامي، طوال فترة المدرسة يوميا، وطوال فترة الدراسة قبل الجامعية حياتيا. وبذلك تنتظم حياتهم في المدرسة مع سلوكهم العربي الإسلامي في بيوتهم مع أسرهم وذويهم وبذلك يكسبون دنياهم وآخرتهم.

وبذلك فقد تحددت أهداف وجود مثل هذه المدرسة وما ماثلها كما يلي: -

١- فهم أساسيات الدين الإسلامي وضرورياته أي ما يعلم من الدين بالضرورة، من مصدرين رئيسيين: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وما ينبثق عن ذلك من تصور للإلوهية والكون والإنسان والحياة.

٢- السيطرة على فنون اللغة العربية ومهاراتها الرئيسية وهى: الاستماع مع الفهم، والتحدث بطلاقة، والقراءة الذكية، والكتابة الواضحة، والتعبير السليم.

٣- السيطرة على مواد المنهج المقررة من قبل الولاية الأمريكية في الرياضيات والكيمياء والفيزياء والأحياء والمواد الاجتماعية، وغيرها بالشكل الذي يتيح للطلاب النجاح في هذه المواد والتنافس على فرص التعليم العالي في الجامعات الأمريكية المحترمة.

٤- العيش في جو عربي إسلامي داخل المدرسة مما يجنب الطلاب مخاطر الاختلاط بالأخلاقيات والسلوكيات التي لا ترتضيها الأسرة العربية المسلمة لأبنائها، كما يجنبهم مخاطر الذوبان في المجتمع المادي الكبير.

٥- الحفاظ على الهوية الإسلامية لأبناء العرب والمسلمين عن طريق فهم اللغة العربية التي هي السبيل إلى قراءة القرآن الكريم وفهمه وحفظه والعيش وفق منهجه في الحياة.

٦- الاستيعاب الجيد لمناهج التعليم كما تقررها المدارس الأمريكية، حتى يمكن للتلميذ المسلم في المدرسة العربة الإسلامية أن يندمج في المجتمع الأمريكي.

كذلك فنحن إذا نظرنا بعمق إلى (التقدم) و (التخلف)، وهما الوجهان المتناقضان في عصرنا هذا، لوجدنا جوهر الفرق بينهما في (الإدارة)، فالتقدم يعنى بالضرورة بلوغ مجتمع من المجتمعات حالة من الكفاية الإدارية تمكنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والعلمية في مختلف مجالات حياته أو بعضها على الأقل، ومن تشغيلها وتوجيهها في ضوء ما حدد من أهداف، بحيث يتحقق له في النهاية، وبصفة مستمرة ناتجا يفيض بدرجة ملحوظة عن كل ما تم لإنفاقه وبذل فيه من جهد، فينشأ عن اضطراد " القيمة المضافة " حركة المجتمع المستمرة إلى أعلى وإلى أمام.أما التخلف فمعناه استمرار قصور المجتمع عن تعبئة وتشغيل وتوجيه موارده بالمعدلات المرجوة وفق مستوى أهدافه وتطلعاته.

كذلك الأمر في التعليم، في تقدمه وتخلفه، تعبير عن حالة إدارية، فقد تتوافر إمكانات جيدة في المدرسة، لكن سوء الإدارة يمكن أن يعجزها عن أن تكون فعالة في تحقيق الأهداف المرجوة، وقد يحدث العكس، فتكون الإمكانات متواضعة، بل وتقل عن الحد الأدنى الضروري، لكن الإدارة الفعالة تستثمرها وتحسن هذا الاستثمار فتحقق من النتائج الشيء الكثير، وهذا ما لمسناه بالفعل في زيارتنا لمدرسة أخرى بهدف المقارنة وهى مدرسة الغزالي بنيوجرسي، ففي القسم الابتدائي لاحظنا قلة الموارد والإمكانات، لكن مديرة المدرسة، بطول سنوات خبرتها، وبحزمها، واستمرار متابعتها لسير العمل، وحسن تنظيمها للوقت، وترشيد الموارد، وسيطرتها الرشيدة في غير تعسف، استطاعت أن ترفع من كفاءة المدرسة، فأصبح الناظر إلى نتائج العملية التعليمية بها يخيل إليه وكأنها استندت إلى إمكانات وموارد كبيرة، وشيء قريب من هذا في القسم الثانوي، حيث تحصل المدير على تأهيل علمي متميز ومتقدم في الإدارة التربوية.

وكانت الملاحظة التي ألححنا عليها بكثرة بالنسبة لمدرسة النور هي المتصلة بمسألة الالتزام باللغة العربية، وهنا أقلقنا أن إدارة المدرسة لم تبد لنا حماسها (العملي)، وهو الأمر الذي نعتبره صلب القضية، ومناط العمل في المدرسة. ومن الخطورة بمكان ألا يتوافر الوعي والحماس الكافيان في إدارة المدرسة بفلسفة هذا العمل وأهدافه. ولعل من الأمثلة التي أكدت لنا هذا هو ما شاهدناه عقب أداء صلاة الظهر لتلاميذ المدرسة، فقد كان " الدرس الديني الإسلامي " الذي تولاه مدير المدرسة بالإنجليزية، وكذلك كانت مناقشته للطلاب، ومن العجيب أن الطلاب كانوا يردون عليه باللغة العربية!!

وكان مما لاحظناه، قلة الاهتمام بالالتزام بما يحدد من مواعيد الاجتماعات، فلما أعلنا هذه الملاحظة، كان الرد أن الناس هناك قد " تعودوا " على ذلك!!

إن جزءا كبيرا مما يجب أن يتسم به العمل في المؤسسة التربوية من (جدية) هو مدى التزامها، وإن جزءًا من التقدير الذي يجب أن تحظى به إنما يجئ على قدر جديتها، والناس يسلكون وفقا لما نعودهم عليه، فإذا حرصت الإدارة على الاجتماع في الموعد المحدد دائما، حتى ولو بعدد قليل من الناس، فسوف نجد الناس – تدريجيا – يلتزمون بذلك، أما الاعتماد على أن موعد الاجتماع قد حان ولم يحضر إلا اثنان، فهذه حجة لا يجب الاستناد إليها.

ومما لاحظناه كذلك، غياب جدول عام للمدرسين والحصص والفصول بالمدرسة، مما من شأنه أن يسهل عملية الاتصال، وييسر اختيار الفصول أو الحصص المراد زيارتها. وفضلا عن ذلك فهو يعين على " دورية " المراقبة، والتوجيه، والمتابعة.

وإذا كانت العملية التعليمية تتكون في عناصرها التقليدية من تلميذ ومدرس وكتاب ومدرسة، فإننا – حتى على مستوى هذا العرف – لا نحتاج إلى تأكيد أهمية المبنى المدرسي، إذ إنه أحد الأركان الأساسية المتعارف عليها في العملية التعليمية.

ولم يكن واقعا في مهمتنا " تقييم " هذا الجانب، إلا أن حرصنا على النظر الشامل المتكامل يدفعنا إلى تقديم رأينا فيما شاهدناه:

فمن الواضح أن المبنى لم يصمم أصلا كي يكون مدرسة، وقد انعكس هذا على حالة بعض الفصول التي تفاوتت مساحاتها وأشكالها وفقا – فيما يبدو – لما قد أتيح من إمكانات فراغية.

والمدرسة في طابقها الأول تضم قسما للإدارة، وقسما كبيرا مجهزا لتناول التلاميذ للطعام، سواء من حيث الطاولات أو الأفران أو الثلاجات، وهذا أمر أساسي وجيد، فمن المعروف أن "

التغذية "أساس هام من أسس التكوين التربوي، وترك شأنه للظروف الخاصة بالتلاميذ قد يحرم بعضهم منه نتيجة سهو أو إهمال أو لا مبالاة.

وفضلا عن هذا، ضم الطابق الأول فصولا لصغار التلاميذ، حتى لا يتكبدوا صعود الدرج إلا عند الضرورة القصوى. وهناك صالة متوسطة – تحت التجهيز – كي تكون مكتبة، لكننا نتخوف من أن يؤدى وجودها داخل القسم الخاص بالإدارة إلى تعطيل إحدى العمليتين للأخرى، فتشوش حركة الإدارة فرص القراءة وما تتطلبه من سكون، أو تعطل حركة الدخول والخروج للمكتبة عمل الإدارة، خاصة وأنه من المطلوب تخصيص حصة، كل فترة، لكل فصل للقراءة في المكتبة وما تتطلبه من مهارات واستعمالات للقواميس ودوائر المعارف والكتب والدوريات.

كذلك من المهم تزويد المكتبة بكم مناسب من قصص الأطفال وخاصة القصص العربية حتى تتوثق الصلة بين الطلاب واللغة العربية.

ثم إننا لاحظنا وجود عدد قليل من أجهزة الحاسوب في نفس المكان المخصص للمكتبة، بينما تتطلب هذه الأجهزة مكانا خاصا بها للتعلم والتدريب عليها.

وفى الطابق الثاني، عدد من الفصول، وصالة كبيرة توظف في أغراض شتى، مثل إقامة صلاة الجماعة، أو عقد الندوات والمحاضرات والاجتماعات الموسعة، فضلا عن إتاحتها فرصة ممارسة بعض ما تقتضيه حصص التربية الرياضية، عندما تفرض الأحوال الجوية ذلك فقط، حيث إن ممارسة التدريبات الرياضية تقتضى مكانا مفتوحا.

وإذا كان للمدرسة فناء خلفي متوسط الاتساع، إلا أنه – مثل الصالة الكبيرة بالطابق الثاني – غير مجهز تجهيزا جيدا لممارسة التربية الرياضية، وهو أمر يحتاج إلى إعادة نظر خاصة وأن الكم الأكبر من تلاميذ المدرسة صغار يحتاجون إلى كثرة الحركة واللعب، وتوافر الأرض الخضراء، والأرض اللينة التي تقيهم أخطار السقوط.

ولسنا بحاجة إلى بيان مفصل لأهمية التربية الرياضية، من حيث ما يفرضه العلم التربوي والأصول النفسية ومتطلبات الصحة البدنية وطبيعة الحياة الأمريكية، وقبل كل هذا، ما تفرضه العقيدة الإسلامية نفسها، فالمؤمن القوى فيها خير من المؤمن الضعيف.

ونظراً لما تنتظره المدرسة من استكمالات في صفوفها الدراسية فقد وجدنا أن المدرسة بحاجة إلى توفير مختبرات خاصة بمقررات الكيمياء والفيزياء والبيولوجي، فضلا عن أهمية توفير مختبر لغوى.

ومن الملاحظ أن بعض المدارس تخصص قاعة واحدة لكل صف من صفوف المدرسة، وهذا يعنى بقاء هذا الصف خالياً من التلاميذ وغير مستعمل حتى ينتقل التلاميذ لقضاء بعض الوقت في الصالة الكبرى أو المطعم. فلابد من هذا النوع من التنظيم يحسن الأخذ بنظام القاعات الدوارة Rotative System التي تدور بالصفوف بين قاعات المواد الدراسية، فاستعمال قاعات المواد بدلا من الصفوف الطلابية من شأنه أن يزيد القدرة الاستيعابية للمدرسة فبينما تكون القاعة مشغولة بدرس نظري يكون هناك صف آخر يدرس في معمل أو يؤدى الألعاب الرياضية مثلا. إن مثل هذا النظام يرفع (معامل الاستعمال) للقاعات ويؤدى إلى استغلالها الاستغلال الأمثل ويزيد من قدرة استيعاب المدرسة بدون زيادة في مسطحاتها. وكل ما يحتاج إليه الأمر هو حسن الإدارة والتنظيم الدقيق لجدول المدرسة.

إننا نأمل أن يتوافر في المبنى قدر من المرونة التصميمية والإنشائية مما يجعل تحويرها لتلائم متطلبات المستقبل أمرا ممكنا، ذلك إننا نعلم أن المدرسة التي نقيمها اليوم ستخدم أولادنا بل وأحفادنا في المستقبل. ونحن نعلم أن التغير التربوي والتحديث قادم لا شك فيه مما يفرض مرونة في المبنى تمكنه من التكيف مع ما قد يحدث من تطوير في مناهج الدراسة وطرق التدريس ومناشط الحياة المدرسية.

ولقد نظر إلى التعليم قديما وخاصة من جانب معظم الاقتصاديين على أنه مجرد خدمة تقدم للأفراد دون انتظار عائد من ورائها. ومن هنا نظر إلى الإنفاق على التعليم على أنه " استهلاك " لا عائد كبيراً منه. وفى الوقت نفسه نظر إلى الإنفاق على بناء المصانع واستصلاح الأراضي وغيرها من الأمور المادية على أنها استثمارية في جملتها، نظراً لسرعة العائد منها وضخامته في معظم الأحيان. ومن هنا توجهت معظم الميزانيات في الماضي إلى الجوانب المادية وأهل التعليم إهمالاً كبيراً.

لكن تراكم الخبرة البشرية واستيعاب مدلولاتها، فضلا عن عشرات البحوث والدراسات أدى إلى انقلاب جذري أصبحنا معه نتعامل بعده مع التعليم على أنه " استثمار " كبير سواء بالنسبة للعائد الثقافي والمادي للفرد أو للأمة أو القائمين به.

وهنا لابد من النظر بعين الاعتبار إلى الأمور التالية:

- إن من أهم الأسس في اقتصاديات المدرسة والنسب التي بها توزيع المخصصات المالية على مختلف عناصر العمل المدرسي وما يرتبط به (مرتبات – طعام – مواصلات – أجهزة – إنشاءات – مصروفات جارية – كهرباء – ماء– كتب دراسية – مكتبية –

إدارة... وهكذا). والأمر يتطلب هنا دقة فائقة وحرصا كبيرا على ترتيب الأولويات حتى لا يلتهم عنصر كمّا ماليا أكبر يستحقه ويحرم عنصر مما يستحقه.

- هناك مشروعات تعليمية تعتمد على " الفائدة " التي تتحصل عليها من " المدخرات " التي تتوافر لها في المصارف المالية. والمعروف أن كافة المصارف المالية الأمريكية " ربوية "، ولا نريد أن نسارع بالإفتاء هنا وإنما نكل الأمر إلى أهل الاختصاص في العلوم الشرعية من حيث التدقيق والاطمئنان إلى هذا الجانب الهام.
- تشكل المصروفات التي يدفعها التلاميذ مصدراً أساسيا لتمويل المدرسة، وإذا كان هذا المصدر يتميز بالاستقراء النسبي إلا أنه من الضروري أن نضع في الاعتبار احتمالات المستقبل، فقد يقل الإقبال على المدرسة فيقل المتحصل، وقد يتكاثر الأخوة من الأسرة الواحدة فيقل ما يدفعوه، وقد تفكر المدرسة في تقليل المصرفات لحث المزيد من الناس على إرسال أبنائهم إلى المدرسة.. وهكذا.
- والتبرعات قناة لا غنى عنها في ضخ المال، مما يكسب المدرسة مزيدا من حرية الحركة. ومن هنا فهو بحاجة إلى مزيد من التنشيط وأن تتسع دائرته بحيث يشمل، لا المقيمين في المدينة أو الولاية فقط، وإنما يسعى إلى أن يشمل مدنا وولايات أخرى، بل وبلدانا عربية وحكومية خارج الولايات المتحدة الأمريكية.

وإذا كانت كل هذه المصادر السابقة " متغيرة " نسبيا فمن الضروري أن تكون هناك مصادر ثابتة، وقد لمسنا وعيا طيبا لدى الهيئة المشرفة على المدرسة بهذا المصدر يتبدى في تخصيص بعض المشروعات الصغيرة التي تدر دخلا للمدرسة مثل (الجراج) و(المستوصف)، وهذا نهج ذكى للغاية ونأمل تطويره والتوسع فيه، فهو أفضل سبيل لضخ كم أكبر من المال في قلب المدرسة، ذلك أن هذا من شأنه أن يحسن من جودة التعليم فتجتذب المدرسة طلابا أكثر، ويشيع تقدير الناس لها وتتطاير سمعة طيبة لها في أرجاء مختلفة فيزداد المتبرعون وترتفع قدرة المدرسة على أن تدفع مرتبات أعلى للمعلمين فترتفع كفاية العملية التعليمية أكثر.. وهكذا يولد النجاح نجاحاً.

ومن المشكلات المهمة التي لاحظناها أن التلاميذ قد التحقوا بالمدرسة ومستوياتهم مختلفة ومتنوعة فيما يتصل باللغة العربية والتربية الدينية. ونظرا لعدم وجود اختبارات قبول، ولعدم وجود نية لرفض التلاميذ المتقدمين للالتحاق بالمدرسة أيا كانت مستوياتهم، فالتلاميذ يُسَكّنون في الصفوف المناسبة لهم وفقا للمناهج الأمريكية بصرف النظر عن قوتهم أو ضعفهم في اللغة

العربية أو التربية الدينية. وهذا شيء منطقي بالنسبة للمناهج الأمريكية، ولكن ليس من المنطقي أن يلتحق تلميذ – مثلا – بالصف السادس أو السابع ويدرس اللغة العربية والتربية الدينية المقررة على الصف السادس أو السابع بينما مستواه في هاتين المادين قد لا يتجاوز الصف الثالث أو الرابع.

ومن هنا فقد اقترحنا: -

١- عدم رفض قبول أي طالب بالمدرسة ما دامت إمكانيات المدرسة تسمح بذلك.

٢- يقبل الطالب أو التلميذ بالصف المناسب له حسب المنهج الأمريكي.

٣- يجرى له اختبار " تحديد مستوى " في اللغة العربية والتربية الدينية، فإذا ثبت أن مستواه مناسب للصف الذي التحق به فليست هناك مشكلة، وإذا كان مستواه أقل من ذلك فإنه يجب أن تدرس له هاتان المادتان وفقا للمستوى الذي حددته نتيجة الاختبار، وعلى هذا فلا بأس من أن نقبل طالبا في الصف الثامن – مثلا – لكنه في اللغة العربية والتربية الدينية يدرس مستوى الصف الرابع أو الخامس فقط.

٤- وعلى هذا الأساس لا بأس من أن يقسم تلاميذ الصف الواحد في اللغة العربية والتربية الدينية إلى مستويين أو ثلاثة مستويات، فإذا كان اختبار القبول من (١٠٠) مائة درجة فالتلاميذ الذين يحصلون على درجات من ١ إلى ٣٠ يوضعون في المستوى المبتدئ، والذين يحصلون على درجات من ٣٠ إلى ٧٥ يوضعون في المستوى المتوسط، والذين يحصلون على درجات من ٧٥ إلى ١٠٠ يوضعون في المستوى المتقدم.

٥- إن هذا التحديد للمستويات مفيد وضروري خاصة أن تلاميذ المدرسة منهم من لغته العربية هي اللغة الأم، ومنهم الباكستانيون والهنود الذين لغتهم الأم هي اللغة الأردية.

ومن حيث المحتوى التعليمي والكتب الدراسية: فهنا نجد أن محتوى المناهج التي تدرس في مدرسة النور نوعان:

أ- تسير المدرسة في مواد – العلوم والرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء والمواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية... الخ وفق ما هو مقرر في المدرسة الأمريكية في ولاية نيويورك.. ونحن لا نناقش هذا هنا ولا اعتراض لنا عليه... وإن كنا نود نثر بعض الكلمات والتعابير العربية أثناء شرح المدرس لهذه المواد كلما أمكن ذلك، وبما لا يؤثر على فهم الطلاب وتحصيلهم.

ب- محتوى مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية، ويتم تدريسه وفقا للكتب المؤلفة في هاتين المادتين في الأردن أي أن الكتب المؤلفة للطلاب الأردنيين هي التي تدرس للتلاميذ المسلمين من الأقطار العربية ومن الأقطار غير العربية مثل الهنود والباكستانيين وغيرهم.

وقد قمنا بفحص هذه الكتب المقررة في اللغة العربية وفى التربية الدينية فوجدناها لا تتناسب مع تلاميذ مدرسة النور لا في المادة، ولا في التنظيم. فهناك أمور كثيرة غير مناسبة، وهناك موضوعات لا فائدة فيها لهؤلاء التلاميذ. كما وجدنا أن تنظيم المحتوى به كثير من الخلل من حيث التقديم والتأخير ومستوى السهولة والصعوبة.

كما وجدنا أن هناك موضوعات يجب تدريسها غير موجودة، وموضوعات موجودة لا قيمة لها عند تلاميذ مدرسة النور.

باختصار الكتب المقررة غير مناسبة، كما أن تأليف كتب خاصة باللغة العربية، وأخرى خاصة بالتربية الدينية لهذه المدرسة، وفى مثل هذه الظروف أمر غير مناسب أيضاً.

وقد اقترحنا هنا أمرين: -

الأول: تأليف كتب جديدة خاصة بمدرسة النور تراعى فيها ظروف التلاميذ، واقترحنا أن تكون على ثلاثة مستويات:

- المستوى الأول: ويشمل الصفوف الستة الأولى.
- المستوى المتوسط: ويشمل الصفوف الثلاثة التالية.
- المستوى المتقدم: ويشمل الصفوف الثلاثة الثانوية.

الثاني: أن تمزج هذه الكتب بين اللغة العربية والتربية الدينية، بحيث تعلم المهارات اللغوية من خلال النصوص الإسلامية، وتعلم الثقافة الإسلامية من خلال المحتوى اللغوي، وبذلك تتكامل اللغة العربية مع التربية الدينية في المحتوى والتدريس.

وبالنسبة لطرائق وأساليب التدريس: فقد لاحظنا سير التدريس في مدرسة النور في معظم الأحيان بطريقة الإلقاء، فالمدرس الذي يقرأ الدرس، وهو الذي يشرح، وهو الذي يسأل، وهو الذي يجيب، فهو خازن المعرفة الوحيد والمؤتمن على سرها الأوحد!

والشرح لدروس اللغة العربية ونصوص الدين لا يتعدى كثيرا المفاهيم اللغوية ومعاني المفردات، فلا سبيل إلى الحوار والمناقشة ولا محاولة لربط المفاهيم والقضايا المعروضة بالحياة ومتطلباتها ومشكلاتها وسلوكيات الناس فيها.

والتدريس يتم – في أغلب الأحيان – باللغة الإنجليزية، وبذلك يضيع أمل التلاميذ في الاستماع إلى اللغة العربية واستيعاب معانيها، ولا سبيل إلى ممارسة الحديث باللغة العربية والتعبير عن النفس من خلالها، ولا وسيلة للقراءة الذكية باللغة العربية، ولا أمل في التدريب على الكتابة السليمة الواضحة.. وبذلك تضيع أهداف تعليم اللغة العربية.

وتدريس التربية الدينية يتم أيضاً – في أغلب الأحيان – باللغة الإنجليزية، ويتم أيضا بطريقة الإلقاء سالفة الذكر، وبذلك فدرس الدين – رغم أن الدين هو الحياة – يتم بطريقة عقيمة تبعد الدين عن الحياة، على غير طبيعة الدين الإسلامي الذي هو منهج لتنظيم الحياة.

والحقيقة التي ينبغي أن تذكر هنا هو أن مدرسة الغزالي بنيوجرسي تسير على العكس من ذلك، رغم أن الكتب المستخدمة هي نفس الكتب الأردنية. فالتدريس يتم باللغة العربية في معظم الأحيان، ويتم بطريقة الحوار والمناقشة ومشاركة التلاميذ وفاعليتهم، والمدرسون يشتركون مع التلاميذ في صنع الوسائل التعليمية والإيضاحية بطريقة جيدة ومثيرة للاحترام.

وما سبق يتطلب مجموعة من الإجراءات العاجلة والحاسمة تتمثل في:

- أن يتم التدريس للغة العربية والتربية الدينية باللغة العربية، فهذه مسألة لا تحتمل التسويف أو التأجيل أو المساومة حتى لا تضيع الأهداف التي من أجلها أقيمت المدرسة.
- استخدام طريقة المناقشة والحوار، ومشاركة التلاميذ، وربط مفاهيم اللغة والدين بالحياة والأخلاق والسلوكيات الفردية والاجتماعية.
- أن يشترك التلاميذ مع المدرسين في صنع الوسائل التعليمية من الأوراق والأدوات والخامات المحلية المتوافرة.
- أن تكون اللغة الرسمية المستخدمة كلاما وكتابة في المدرسة والإدارة وبين المدرسين بعضهم البعض وبين المدرسين والتلاميذ وفى كل جنبات المدرسة هي اللغة العربية.
- أن تكون التعليمات والإرشادات اللغوية المنطوقة والمكتوبة داخل حجرات الدراسة وفى جميع جنبات المدرسة وحوائطها باللغة العربية.
- توعية أولياء الأمور وتشجيعهم على إكمال دور المدرسة والتحدث مع أبنائهم في البيت باللغة العربية بل وتشجيع التلاميذ على حث الآباء على التحدث باللغة العربية معهم.. بل وتعليمهم إياها إذا كانوا من غير الناطقين بها.
- إننا يجب أن نحب لغتنا، وأن نعتز بها، وأن ندرك أنها جوهر هويتنا وأساس شخصيتنا. كما يجب أن ننقل هذا الاعتزاز إلى أبنائنا وتلاميذنا.. إننا يجب أن نستولي على قلب

التلميذ حتى نستطيع الاستيلاء على عقله. هذه هي القاعدة الذهبية التي يجب أن تعمل مدرسة النور على تحقيقها.

فماذا عن المعلمين؟ وجدنا المعلمين في مدرسة النور متنوعي الهوية اللغوية فمنهم العربي الأصل الذي لغته الأم هي العربية، ومنهم العربي الذي تربى في أمريكا طوال حياته فلغته العربية غير فصيحة، ومنهم الباكستاني، ومنهم الهندي حيث اللغة الأردية هي اللغة الأم، وهؤلاء لا يستطيعون التحدث – غالبا – باللغة العربية.

- والمعلمون؛ منهم حاصلون على شهادات جامعية، ومنهم من لم يحصل عليها، ومنهم قلة تربويون في الأصل وكثيرون منهم غير ذلك.
- الحصول على معلمين مؤهلين يمثل مشكلة لا شك فيها.. لكنها - بالإصرار والصبر - غير مستعصية على الحل، فلابد من معلمين مدربين، ولابد أن يكون المعلمون قادرين على التحدث باللغة العربية، وقادرين على استعمالها بطلاقه.
- إذا كان على مدرس اللغة العربية والتربية الدينية أن يكون عربي اللسان، لكنه يجب أن يكون قادرا على التحدث باللغة الإنجليزية في نفس الوقت.
- المدرسة في حاجة إلى رسم سياسة لتعيين المدرسين وتدريبهم، ولابد من إيجاد مدرسين تحت التدريب يستطيعون تسيير العمل عند غياب المدرس الأصلي بسبب المرض أو الحمل أو الولادة.. إلخ وبحيث لا تترك الأمور للصدفة.
- لابد من وجود عيون للمدرسة في الأقطار العربية المختلفة لانتقاء المدرسين المؤهلين تربويا والذين يستطيعون استعمال اللغة الإنجليزية في نفس الوقت.
- المدرسون الموجودون يحتاجون إلى دورات تدريبية خاصة في تدريس اللغة العربية والتربية الدينية.
- مدرسو المناهج الأمريكية لابد من انتظامهم في الدورات التي تقدم من قبل الولاية وهناك برامج تدريبية مسجلة يمكن الاستفادة منها في عملية التدريب المستمر.
- لابد من تدريب المدرسين العاملين في المدرسة على طريقة المناقشة والحوار وحل المشكلات والتخلص من أساليب المحاضرة والتلقين.
- يجب حفز المدرسين على التدريس باللغة العربية خاصة في حصص اللغة العربية والدين.

- لابد من اجتماع المدرسين حول مبدأ أن اللغة العربية هي لغة الحوار والتعامل داخل المدرسة على المستويين الشفوي والتحريري، وعلى مستوى الإدارة والنشاط الطلابي وطوال اليوم الدراسي.

وقد استمعنا إلى إحدى الأمهات تشكو من أن ابنها يجبر على التحدث باللغة الإنجليزية في حصة الدين، وشكا آخرون من أن الواجب المنزلي في اللغة العربية والدين ضعيف جداً. **هنا**

مدارس إسلامية في ولايات أخرى:

كذلك قمنا بزيارة تقويمية لعدد آخر من المدارس العربية الإسلامية، مشاركة مع أ.د. رشدي طعيمة لكل من مدرسة كانساس سيتي، ومدرستين في مدينة أوكلاهوما، وثالثة في تالسا طوال ما يقرب من عشرة أيام في الفترة من ٨ -٢٠٠٠/٥/١٨، والتي تخللها كذلك عمل آخر يخص مشروع الجامعة الإسلامية الأمريكية المفتوحة.

فإذا أضفنا إلى هذا مما يتصل بقضيتنا هنا بصفة خاصة ألا وهى وجود عدد غير قليل من المسلمين في مجتمع ذي ثقافة تعتمد على ما أصبح يسمى بسيولة المعرفة وتدفقها المذهل، فهذا في حد ذاته يفرض على مسلمي أمريكا تحديا فريدا في نوعه، تحديا يقوم على المعرفة وعلى العلم، وعلى القدرة على الحوار والإقناع القائم على العقل. ولا يقل عن ذلك أهمية ما يمكن أن يتعرض له جيل الأبناء الصغار من " ذوبان " – لا قدر الله – يقطع الروابط بينهم وبين المصادر الرئيسية للذات الحضارية الإسلامية، إذا لم يتم التحسب لذلك، فكيف يمكن التعامل مع الحضارة الغربية المعاصرة، وخاصة في مجتمع الدولة التي أصبحت تقود هذه الحضارة، ألا وهى الولايات المتحدة الأمريكية، مهما كان لنا على سياستها إزاء العالم الإسلامي من تحفظات ليس هنا مكان الحديث عنها، بأعلى قدر ممكن من الوعي والفهم وحسن التفاعل، بل والمشاركة في إنتاجها دون التوقف عند حد استهلاك مفرداتها وعناصرها، وفى نفس الوقت تظل العرى وثيقة مع أصول الثقافة الإسلامية، كتاب الله عز وجل وسنة رسوله صلى الله عليه وسلك واجتهادات فقهاء وعلماء الأمة السابقين والمحدثين؟

لعل كل هذا ما يلقى على المدرسة الإسلامية في أمريكا مسئولية جسيمة تتطلب استنفار جهود نفر من العاملين: ينير الإيمان قلوبهم، ويهديهم ربهم إلى سبل الحق، يأخذون عملهم بغيرة إسلامية بعيدة عن الأثرة، نافرة من التعصب، ونزاعة إلى ابتغاء وجه الله بالدرجة الأولى.

ولعلنا نستطيع أن نشير إلى جملة أمور لابد من أخذها بعين الاعتبار خرجنا بها نتيجة زياراتنا ومناقشاتنا مع التلاميذ والمعلمين وبعض أولياء الأمور:

١ - للمدرسة الإسلامية ميزة كبيرة قد لا يشعر بقيمتها إلا هؤلاء العاملون بمدارس في بلدان إسلامية تتسم إدارتها بالمركزية الشديدة مما يقيد حركة المسئولين بالمدرسة، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية المدارس الإسلامية تكاد أن تكون كل منها وحدة إدارية وتعليمية مستقلة، لها حرية الحركة مما لابد أن يكون له مردوده الإيجابي تربوي، فحرية الحركة تتيح فرصا للابتكار والتجديد والتطوير باستمرار، على ألا يعنى هذا أن تصبح المدارس الإسلامية " كل في فلك يسبحون "، بمعنى التحرك باستقلال تام في التنظيم والإدارة والمناهج والكتب والأهداف والوسائل والأنشطة عن غيرها من المدارس الإسلامية الأخرى، ومن هنا فلابد من الاتفاق على ما يمكن أن نسميه " لائحة عامة " تحدد بعض القواعد التنظيمية الإدارية والمالية والفنية تلتزم بها كل مجموعة من تلك المدارس، على طريق إرساء نوع من التقاليد التنظيمية تعرف بها المدارس الإسلامية. على أن تكون من السعة والمرونة ما يسمح لها بحرية الحركة في ضوء الظروف المحيطة والإمكانات المتوافرة، سواء من حيث الموارد المادية أو الموارد البشرية والقوى العاملة.

٢ - واتصالا بهذا نرجو أن تكون هناك صورة من صور التوجيه والإشراف، لا بمعنى التسلط ولكن بمعنى الضبط والربط مما يستلزم توافر عدد من الموجهين التربويين الذين يتابعون العمل بالمدارس ويراقبونه، وحدود الاتفاق والاختلاف بين هذه المدرسة وتلك، وإرشاد المعلمين إلى ما يمكن أن يتبع من أفضل طرق التدريس، وتحضير الدروس، وتقويم التلاميذ وامتحانهم، وتنظيم الأنشطة المدرسية، وكيفية عمل وتشغيل وسائط التعليم المتاحة بالمدرسة.

٣ - من أخطر ما يواجه المدارس الإسلامية توفير العناصر المؤهلة للتعليم من المعلمين، ونحن ندرك جملة العقبات التي تعترض هذا الأمر الهام، لعل أبرزها قلة التمويل الذي يجعل اليد مغلولة عن توفير مرتبات مجزية يمكن أن تجعل من المدارس الإسلامية منطقة جذب للعناصر المتميزة، لكن المسألة تتطلب في الآونة الحاضرة ألا يكون المقابل لذلك أن يوجد تهاون في فتح الباب أمام كل من نعرف ولنا به علاقة شخصية أو قرابية، بغض النظر عن مدى توافر حدود دنيا للقدرة على القيام بمهمة التعليم، وعلى سبيل المثال فليس معنى معرفة المعلم أو المعلمة باللغة العربية، القدرة على تدريسها، ويمكن تعويض ذلك بتنظيم دورات تدريبية عدة مرات أثناء العام الدراسي يقوم فيها بعض الذين حصلوا على مؤهلات تربوية عالية، ولهم خبرة في هذا المجال، بتعريف المعلمين غير المؤهلين بأصول التدريس وإعداد المنهج. إن هذا الحرص عندما يتم سوف يرفع من سمعة المدرسة العلمية والتربوية، ويزيد

من الإقبال عليها، وينشط حركة تمويلها فتزداد مواردها، وبالتالي تستطيع أن تحصل على عناصر مؤهلة أفضل، وهى نفس القاعدة الاقتصادية المعروفة، التي تقول أن ارتفاع مستوى الجودة للسلعة المقدمة، يزيد من إقبال الزبائن، فتزداد الربحية، فيزيد الدخل، فتزيد الجودة مرة أخرى... وهكذا

٤ - من الخطورة بمكان أن تنتهي الصفوف بالمدرسة الإسلامية عند صف ما كالصف العاشر مثلا، صحيح أن الإمكانات قد لا تتيح توفير كل الصفوف، لكن الاستكمال التدريجي لها على درجة كبيرة من الأهمية، لأن الطالب يكون قد أُعِد بمنهجية معينة تختلف إلى حد كبير عن مثيلتها في المدرسة الأمريكية، ويصبح من الصعب على الطالب الذي أعد في مدرسة إسلامية أن يستكمل صفوفها في مدرسة أمريكية.

٥ - يصعب على المدرسة وحدها أن تقوم بعبء التعليم والتربية الإسلامية، لما هو معروف من مغايرة ملحوظة للمناخ العام المحيط بأبناء المسلمين في كل مكان في مثل هذه البلاد، ومن ثم فلابد وأن يكون للأسرة دور كبير وواسع وجاد في هذا الشأن، من هذا: المتابعة والمواصلة، من حيث الجوانب الخلقية ومدى الالتزام بالأخلاقيات التي تحرص التربية الإسلامية على توافرها في سلوكيات الجميع من أبناء المسلمين، ومن هنا يصبح من الأهمية بمكان أن تنظم دورات تربوية ونفسية للآباء والأمهات، حتى لا تترك المسألة لمجرد الخبرات الشخصية التي قد تخطئ وقد تصيب، وحتى لا يجد الأبناء أمامهم خارج المدرسة ما يهدم ما تبنيه المدرسة.

٦ - هناك مجالات غائبة عن المدرسة الإسلامية، وقد سألنا عن أسباب ذلك، لكننا، حقيقة ظللنا على اقتناعنا بأن هذه المجالات تشكل ميادين على درجة كبيرة من الأهمية لبناء الشخصية المسلمة، وعلى سبيل المثال، فهناك وهم يشيع لدى البعض أن الشخصية المسلمة لا تأبه بالعنصر الجمالي في التربية، وكأن الحديث في هذا الجانب فيه اقتراب من منطقة محظورة.. ولا نريد أن نستطرد في دراسة عن أهمية العنصر الجمالي في بناء الشخصية في هذا المقام، وكيف أنه لا يغيب أبدا عن التربية الإسلامية، ونكتفي بالإشارة إلى أهمية وجود " تربية فنية " وفق حدود وضوابط يتفق عليها.

ونفس الشيء يمكن أن يقال عما يمكن تسميته بالتربية المهنية، والتربية الرياضية.. وغير هذا وذاك من مجالات التربية، حتى لا تقتصر التربية المدرسة الإسلامية على المعرفة فقط، فالعنصر المعرفي، مع الإقرار بأهميته في التعليم، إلا أنه لا يشكل إلا قطاعا واحدا من بنية الشخصية، وهناك كذلك الجانب الوجداني (الاتجاهات والقيم والميول والعواطف

والانفعالات)، وهناك الجانب الحركي الذي يتعلق بتنمية المهارات العملية المختلفة، وخطورة ألا يكون هناك توازن وتكامل في بنية الشخصية المسلمة.

٧- من الضروري أن يلتزم معلمو اللغة العربية بالحديث باللغة العربية الفصيحة المبسطة، ونحن نعلم من خبراتنا في البلدان العربية خاصة أن تعليم الإنجليزية عندما يتم بالعربية، كما هو الأمر الشائع في المدارس العربية، فإن هذا يقلل إلى حد كبير من فاعلية تعلم الإنجليزية، ولعل هذا ما يفسر إلى حد كبير ضآلة النتيجة من تعليم الإنجليزية في البلدان العربية، وقياسا على هذا، ووفقا للعديد من البحوث والدراسات النفسية والتربوية، فإن تعلم وتعليم اللغة العربية لا ينبغي أن يكون إلا بها.

واللغة لا يقف أمر تعليمها وتعلمها عند هذا الحد فقط بل لابد من ممارستها، وممارستها تتطلب التحدث بها لا في حصتها فقط وإنما في عدد آخر من المواقف والمناسبات وخاصة تلك التي ترتبط بها.

ومما يتصل بهذا أنه نظرا لتعدد جنسيات المعلمين والمعلمات الذين ينتمون إلى بلدان عربية، فإن كثيرين مع الأسف الشديد يتحدثون مع الطلاب بلهجتهم المحلية، فلسطينية أو مصرية أو لبنانية.. وهكذا، مما يسبب حيرة وارتباكا لدى الطلاب بين لهجة وأخرى، فأيها يتبع؟ وكذلك حيرة أخرى بين لغة عربية مقروءة في الكتب ولغة عربية يتعامل بها المعلم معه.

٨- لوحظ أن هناك نقصا حادا في وسائط التعليم، على الرغم مما هو معلوم من ضرورتها لاستكمال العملية التعليمية، ولربما كان ذلك راجعا لأحد سببين أو كليهما معا، أولهما أن إعداد وإنتاج والحصول على كثير من هذه الوسائط مكلف ماليا، مما يعد عبئا ماليا على المدارس، التي هي أصلا فقيرة الموارد، وإما لأن الخبرة في إنتاجها أو تشغيلها أو الاستفادة منها نادرة، ومن هنا فيمكن أن تتعاون كل مجموعة مدارس على إنشاء مركز بسيط للموارد التعليمية ووسائطها يمكن الاستفادة منه عند الضرورة من قبل معلمي هذه المدارس، فهذا مما يمكن أن يُكسب وقت التعلم متعة وبهجة ويُشيع الحيوية والجاذبية، بل وقدر من القرب من وقائع وحقائق موضوعات التعلم والتعليم، وفضلا عن ذلك فهو أدعى لسرعة الفهم والاستيعاب، وأيضا القدرة على الاحتفاظ بما تم تعلمه، وسرعة استدعائه عند الضرورة في المواقف التقويمية والامتحانية أو مواقف الحياة المختلفة.

٩ - المناخ العام له دوره في التنشئة الذي لا يقل بأي حال من الأحوال عن الدور الذي يقوم به المعلم في الحصص الدراسية، بل ربما جاز لنا أن نقول أن دور هذا المناخ أقوى لأنه معلم غير مباشر، وكلما كان مصدر التعليم غير مباشر كان ذلك أفعل وأكثر تأثيرا وفقا لسنة الله في خلقه من البشر.

وتتبدى قيمة وخطورة المناخ العام بالنسبة لمجال القيم على العموم والقيم الأخلاقية على وجه الخصوص، فتعليم القيم من خلال هذه الحصة أو تلك عن طريق درس يقوم على التلقين وسيلة قليلة الفاعلية، بينما إذا عاش الطلاب مناخا تشخص فيه القيم المنشودة سلوكا يتعاملون وفقه، وعلاقات يقيمونها ويرونها، ونماذج سلوكية تقوم بدور القدوة، وطريقة حديث تستخدم صحيح اللغة وتلتزم عفة اللسان، فضلا عن النظافة والنظام ومراعاة المظاهر الجمالية.. كل ذلك يرسخ حزمة من القيم المرغوب فيها، يمكن أن تشكل جوهر عملية التعليم ولحمتها وسداها، فيتعاضد الفكر والعمل، والنظر والسلوك.

١٠ - ومن هنا فإن مظهرا من مثل هذا المناخ يمكن أن يبتدي في جملة الملصقات التي تكون على جدران الفصول وأروقة المدرسة، والتي أسفنا أن يكون الكم الأكبر منها القائم ببعض المدارس التي زرناها باللغة الإنجليزية. ومرة أخرى، نحن لا نقلل من أهمية الملصقات باللغة الإنجليزية التي هي لغة الحياة اليومية والثقافة الحاكمة، لكننا نلح على ضرورة أن يكون هناك قدر غير قليل باللغة العربية كذلك، ففرص رؤية الطلاب لكم كبير من الكتابات الإنجليزية أكثر من أن تعد وتحصى، وتحيط بهم من كل جانب خارج المدرسة، لكن فرصة رؤية الملصقات العربية لا تتوافر إلا في مثل هذه المدارس، وحبذا أن تكون من إنشاء الطلاب، تحت إشراف معلميهم.

والملصقات لا تكون فقط عبارات لغوية، بل لابد أن تتنوع وتتعدد أغراضها ومادتها فتشمل كذلك خرائط جغرافية عن البلدان العربية والإسلامية، وخرائط زمنية تصور حقبا زاهرة في الحضارة الإسلامية، ورسوما بيانية عن مظاهر الحياة الإسلامية، من الزوايا الاقتصادية والتعليمية والسكانية، وصورا لمعالم إسلامية مهمة.. وهكذا.

١١ - والأنشطة المدرسية التي شاهدناها لم تكن بالقدر المطلوب ولا بالنوعية المفروضة، فعالم الأنشطة المدرسية هو جزء مكمل لما يتم تدريسه من خلال المقررات الدراسية، بل هو الأكثر جذابا وتأثيرا على المتعلمين، وهو الذي يبث روح الواقعية والحياة في عروق الجسم

التعليمي، خاصة وأن الطلاب يجدون أنفسهم أكثر فيه، من حيث تميزه بالتلقائية والحرية والحركة والعملية ومشاركة العديد من حواس المتعلم.

ومرة أخرى، نحن نعلم الظروف التي تحد من ممارسة الأنشطة المدرسية في المدارس الإسلامية وأبرزها ضيق المكان، وقلة الإمكانات المتاحة، وندرة الكوادر المتخصصة المدربة، لكن هذا لا يمنعنا من الإلحاح على أن تحتل مكانها المرموق في عمل المدارس، إن لم يكن اليوم، فغدا أو بعد غد، وإن لم يكن كله، فبعضه، وإن لم يكن في الهواء الطلق، فمؤقتا في أماكن مغلقة..، المهم أن تتواصل الجهود نحو القيام بها.

وتتعدد الأنشطة ما بين ما يتصل بالمقررات الدراسية كتلك الأنشطة المتصلة باللغة العربية من خطابة وشعر، ومنها ما يتصل ببعض جوانب التربية الفنية، مثل الرسم والأشغال اليدوية، ومنها ما يتصل بالتربية الرياضية والقيام بمباريات رياضية بين بعض المدارس أو المراكز، ومنها ما يتصل بإقامة معرض للمدرسة أو احتفالات ما أو بخدمة المجتمع الإسلامي، وأنشطة المساجد.. وهكذا.

١٢- لقد لاحظنا ضعف التفاعل بين عدد غير قليل من المعلمين وبين طلابهم، مما كان يضفى طابعا جافا على الحصة، وهذا يجعلنا ننبه على أهمية توافر هذا التفاعل الذي يجعل الطالب مشاركا، سواء في مناقشة موضوع الدرس أو في تكليفه مقدما بالحصول على بعض المعلومات التي تغذى الموضوع أو بجمع قصاصات من صحف أو مجلات تتصل به، أو طرح تساؤلات على المعلم أو الإجابة عن تساؤلاته. ومن مظاهر النقص الحاد في هذا الشأن ما لاحظناه مرة في درس من دروس اللغة الإنجليزية وكان (إملاء)، ومع ذلك لم نر شيئا مكتوبا على السبورة، بل كان عليها كلام يتصل بالحصة السابقة لم تهتم المعلمة بمسحه وتغييره!!

كما لاحظنا معلمة تصطحب طفلها الصغير (٣ سنوات على وجه التقريب) في الحصة، وهو يلعب وينتقل من مكان إلى آخر مما يشتت انتباه التلاميذ، وهذا أيضا مما لا يصح ولا يجوز، خاصة وأن أعمار تلاميذ الفصل كانت كبيرة بالنسبة إلى عمر الطفل الصغير.

ومن المهم في هذا المجال أن نؤكد على ضرورة انتباه المعلم/المعلمة للتصحيح الفوري لما يمكن أن يقع فيه التلميذ من أخطاء، وقد لاحظنا مع الأسف بعضا من المعلمين لا يقوم بذلك، والمشكلة أن المعلم (أو المعلمة) نفسه أحيانا ما كان يقع في أخطاء لغوية واضحة، وهذا

الجانب هو الأكثر خطورة على التلاميذ، وهو الأمر الذي يؤكد ضرورة وأهمية وجود توجيه وإشراف.

وطرح التساؤلات على التلاميذ عملية فنية تقتضى قدرا كبيرا من المهارة، فقد لاحظنا أن معلمة قالت: يبدو أن اليوم مطير، فهل نحتاج إلى مظلة؟ فهذا سؤال أوحت المعلمة لتلاميذها بالإجابة عنه في جملتها الأولى، فما دور التلميذ إذن؟ وفضلا عن ذلك، فقد سارت المناقشة رابطة بين سقوط المطر واستخدام المظلة دون التنبيه على أن المظلة يمكن أن تستخدم كذلك لاتقاء الشمس، وهو الأمر الذي لم يحدث.

ومعلمة أخرى أرادت أن تستحث التلاميذ على مزيد من المشاركة والأدب، فنبهت إلى أن هناك ضيوفا على الفصل (تقصد نحن) ومن ثم فلابد من كذا وكذا، ونحن مع الشكر لحسن تقدير المعلمة لنا لكننا كنا نود ألا ترتبط دافعية التلاميذ في النشاط والأدب بوجودنا فقط، بل يكونا عادة وتقليدا لأهميتهما في حد ذاتهما بغض النظر عن وجود ضيوف أم لا.

١٣ - من المهم للغاية أن تعقد المدرسة عدة لقاءات مع أولياء الأمور على طريق الحرص الشديد الواجب نحو الالتزام بما يسمى بالشفافية، أي أن يكون أولياء أمور الطلاب على دراية بما تقوم به المدرسة، والمشكلات التي تواجهها ومطالب أهل التلاميذ من العملية التربوية التي تقوم به المدرسة، والقدر الواجب المشاركة به من أولياء الأمور في العمل مع المدارس، سواء بالجهد العملي أو بالإعانة المالية أو العينية.

ويرتبط بهذا أن يكون للطلاب أيضا دور عن طريق عقد لقاءات عامة معهم، ووضع صندوق بريد أو أكثر داخل المدرسة يخصص ليلقى فيه الطلاب مقترحاتهم أو شكاواهم التي قد يتحرجون من المشافهة بها.

١٤ - نظرا لما لوحظ من تعدد وتباين مستويات التلاميذ وخاصة في اللغة العربية، مما يؤدى إلى ظلم بين لمن كان مستواهم جيدا إذا كان المعلم يراعى أن يسير بأسلوب يتفق مع المستوى المتوسط، أو يؤدى إلى ظلم الضعيف لو حاول المعلم أن يساير أصحاب المستوى الجيد.. وهكذا، فلابد من النظر في إمكان تصنيفهم وفقا لمستوياتهم بغض النظر عن الصف الذي يكونون فيه، بحيث يمكن أن تكون هناك مجموعة مستوى طلابها اللغوي متقارب، بينما بعضهم من الصف الرابع أو الخامس أو السادس، وإن كان هذا يمكن أن يسبب ارتباكا في تنظيم الجدول المدرسي، لكنه يمكن أن يتحقق لو أعطيت عدة حصص لغة العربية لعدة صفوف في وقت متواز.

١٥ - كان معلمو الكتاتيب حريصين أشد الحرص على أن يتعلم كل تلميذ وفق قدراته واستعداداته الخاصة التي وهبه الله له، بحيث يكون تلميذ، على سبيل المثال عند سورة من سور القرآن، بينما ثان عند سورة أخرى، وثالث عند سورة ثالثة وهكذا، مما يطلق عليه وفق المصطلحات التربوية الحديثة " تفريد التعليم "، وهو الأمر الذي نلح ونرجو من معلمي المدارس الإسلامية الالتزام به، على عكس ما شاهدناه من البعض - بحسن نية – حيث كانوا " يُسَمّعون " القرآن لتلاميذهم تسميعاً جماعيا، وكذلك بالنسبة لبعض الأدعية والأناشيد.. إن هذا مطلوب بطبيعة الحال، لكن من الضروري للغاية أن يتوقف المعلم أمام كل تلميذ كي يتحدث ويقرأ بمفرده.

١٦ - أبدى لي واحد من الإخوة في كانساس استياءه الشديد من اتجاه رآه خطرا وهو نية مسئولين بالمدرسة أن يستعينوا ببعض المعلمين والمعلمات غير المسلمين، والحق أنه مع التقدير الشديد لغيرة صاحب هذه الملاحظة، والتي يمكن أن يشاركه فيها آخرون، إلا أننا لا نرى خوفا من ذلك، إذا تم بحذر شديد، وعند الضرورة القصوى فقط، وفى بعض المقررات، وخاصة اللغة الإنجليزية، ويكفى أن نتذكر استعانة الرسول صلى الله عليه وسلم ببعض المشركين المأسورين، في تعليم القراءة والكتابة لبعض المسلمين، وفضلا عن ذلك فهناك آلاف من أبنائنا يذهبون إلى دول الغرب يتعلمون من أساتذته دون أن يعنى هذا بالضرورة خطرا على الدين، ومن يدرى؟ فلربما نجد، فيما بعد، لدى غير المسلم الذي يعمل في الوسط الإسلامي ميلا إلى الدين، خاصة إذا لمس القدوة الحسنة والأخلاق السليمة، فلا نكسب منهم علما فقط وإنما نكسب إخوة جدداً.

١٧ - كان هناك حرص واضح، أثناء تعليم التربية الإسلامية على تحفيظ التلاميذ من القرآن الكريم قصار السور، وخاصة لمن كانوا صغار السن، وهو خطأ شائع، لا في المدارس الإسلامية في الولايات المتحدة فقط بل وفى معظم المدارس في البلدان العربية الإسلامية ظانين أن هناك توافقا بين صغر السن وقصر السور، بينما المستقرئ لآيات القرآن الكريم في السور القصيرة ربما يلاحظ من المعاني والمصطلحات ما قد يعلو على مستوى إدراك من كانوا صغارا في السن، ومن هنا فإن من المفضل أن يركز في تعليم القرآن لصغار السن على تلك الآيات التي تروى قصصا قرآنيا، وتلك التي تتناول سيرة بعض النبيين والرسل، أو التي تكشف عن سوء بعض النماذج السيئة في التاريخ البشرى، أو تلك التي تدور حول بعض الأخلاقيات المرجوة لإتباعها، وتلك الأخلاق المرذولة لاجتنابها.. وهكذا.

١٨ - من المهم للغاية أن تتوافر مكتبة إلكترونية، تضم بين محتوياتها أقراص الكومبيوتر وشرائط فيديو باللغة العربية عن قضايا ومفاهيم في التربية الإسلامية، ومحاضرات وأحاديث في تربية الأبناء وكيفية مواجهة مشكلات، بل وبعض الأفلام الكرتونية الناطقة باللغة العربية الفصحى، سواء المعدة والمنتجة في بلدان عربية، أو المترجمة عن أعمال أجنبية، فذلك مما يعين بطبيعة الحال المدرسة في عملها.

١٩ - وأخيرا فإن على المدرسة الإسلامية في الولايات المتحدة أن تبرز قيما على درجة كبيرة من الأهمية في الثقافة الغربية على وجه العموم وفى الثقافة الأمريكية على وجه الخصوص، مما له أصوله الإسلامية بغير افتعال ولا لوي ذراع النصوص، وعلى سبيل المثال: حق الاختلاف، وسعة الأفق، والتعددية، والتسامح، واليسر.. وهكذا، ولعل هذا أحد المعاني العميقة لعالمية الإسلام وصلاحيته لكل زمان ومكان، ففيه من السعة ومن المرونة ما يتيح الفرصة لكل البشر أن يجدوا فيه ما هو سبيل إلى قوتهم وعزة شأنهم والتمكين لهم، وتعزيز الأواصر بين بعضهم البعض.

ونكرر هنا مرة أخرى ما سبق أن أشرنا إليه مرارا، وهو أن العمل في مجال التعليم الإسلامي هو عمل " رسالي " يقتضى من المجند له أن يعطى أكثر مما يأخذ، بل إننا لنؤكد أن كل ما يعطيه هو أخذ له أيضا لأن كل ما من شأنه بناء القوة البشرية الإسلامية هو من غير شك عائد إليه عندما يكون في مراحله الأولى مما لا ينبغي أن يترك فرصة لأي مشاعر باليأس والإحباط.

الجامعة الإسلامية الأمريكية المفتوحة:

وُجهت لي مع الأستاذ الدكتور رشدي طعيمة أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة المنصورة للسفر إلى كنساس بالولايات المتحدة لمواصلة نقاش، بدأ بالقاهرة، وتدارس جوانب مختلفة من مشروع إنشاء جامعة إسلامية أمريكية مفتوحة في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقر الجامعة، مع الدكتور صلاح سلطان، أستاذ الفقه بكلية دار العلوم بجامعة القاهرة، ثم شاركنا كذلك الأستاذ الدكتور أحمد الكفحي، من الأردن.

وإذا أردنا أن نتعرف على دواعي قيام جامعة إسلامية أمريكية مفتوحة: فسوف نجد أن ظروفا متعددة، بعضها سياسي، وبعضها الآخر اقتصادي، وبعضها تعليمي، فرضت على نفر من أبناء الأمة الإسلامية أن ينتقلوا من أوطانهم، إما بصفة مؤقتة أو بصفة دائمة أو شبه دائمة إلى الولايات المتحدة الأمريكية بكل ما هو معروف عن مجتمعها من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد وثقافة

وممارسات لا شك في وجود اختلافات جذرية بين كثير منها وبين ما هو معلوم من صحيح الدين. وفضلا عن هؤلاء المهاجرين، فهناك مواطنون أمريكيون مستمرون في الدخول إلى دين الله أفواجا.

ولما كانت الثقافة بمعناها الواسع هي الحضين الأساسي للإنسان والتي تشكل المقومات الأساسية لشخصيته، وتوجه قوله وفعله، استشعرت الجمهرة الكبرى من هذه الفئات المختلفة خطورة أن تتغذى عقولهم وقلوبهم فقط على الغذاء الثقافي الذي تحفل به البيئة الأمريكية، وخاصة بالنسبة لأبنائهم، فكان من الضروري التفكير في إقامة مشروع تعليمي يضع في الاعتبار عدة أمور أساسية:

- أن يظل هناك حبل سُرّى بين المسلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وبين العقيدة والثقافة الإسلاميتين يغذيهم بما فيهما من معارف ومعلومات وقيم واتجاهات وممارسات.
- أن هذه العروة الوثقى بين المسلمين في الولايات المتحدة وبين العقيدة والثقافة الإسلامية لا تعنى بأي حال من الأحوال تقوقعا حول الذات، بمخاصمة الثقافة التي يعايشونها، مما يحتم أن يستمر الاتصال والوعي بأصول هذه الثقافة الأمريكية، والعمل على ترشيد الاتصال بها، والحرص على تسييد مبدأ الجدال بالتي هي أحسن.
- بل إن هؤلاء المسلمين يعيشون زمنا له قسماته وتوجهاته وتطلعاته، مما يحتم أن يكون هناك كذلك وعى واتصال بعلوم هذا العصر وإنجازاته العلمية والتكنولوجية.
- والمسلمون الذين تسعى إليهم هذه الجامعة متفرقون في أماكن متعددة، وغالبا ما لا يكونون متفرغين للدراسة، مما يحتم استثمار هذه الصيغة التي عرفها العالم منذ أكثر من ربع قرن من الزمان ألا وهى صيغة التعليم المفتوح التي توفر من التقنيات التربوية ما ييسر انتقال المادة التعليمية إلى طالب العلم حيثما كان، بدلا من تلك الصيغة التقليدية الشهيرة التي تفرض على الطالب أن يجئ هو إلى مقر التعليم.

ويجئ التفكير في قيام هذه الجامعة، بعد سنوات عدة عرفت فيها المدارس الإسلامية الطريق إلى النور في الولايات المتحدة، عن طريق نفر ممن أخلصوا النية وصدقوا القول والعمل في سبيل الله ورفعة شأن الأمة الإسلامية، تلك المدارس التي تبدأ بعملية التعليم من سنوات الطفل التعليمية الأولى في روضة الأطفال حتى نهاية مرحلة التعليم قبل الجامعي. وبالتالي تكون الخطوة المنطقية هي استكمال نظام التعليم الإسلامي بإيجاد مؤسسة تقوم بمهمة التعليم الجامعي.

وربما يقول البعض أن نظام التعليم الإسلامي الذي تقدمه المدارس الإسلامية في الولايات المتحدة لم يستكمل بعد الكثير من مقوماته الأساسية، ولعل أبرزها افتقاد الوصول إلى مناهج وكتب خاصة مشتركة بهذه المدارس في مقرري اللغة العربية، والتربية الإسلامية، حيث يترك الأمر فيها وفق اجتهاد القائمين بتعلميها، والذي قليلا ما يصيب وكثيرا ما لا يصيب. وما لا يقل عن ذلك أهمية افتقاد وجود المعلم المؤهل علميا في هذين التخصصين ومهنيا (عن طريق العلوم التربوية والنفسية والتدريب العملي) لتدريس هذين المقررين بصفة خاصة.

والحق أن هذه النقطة الثانية بصفة خاصة هي أبرز ما برر ضرورة وسرعة قيام الجامعة كي تقوم هي بسد النقص الواضح في معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية.

وهكذا لا يكون هناك من بأس في أن تبدأ الجامعة المقترحة بالعمل على الرغم مما أشرنا إليه من الوعي بأوجه قصور ونقص في المدارس الإسلامية القائمة، والتي لا يستطيع أحد أن ينكر أنها تتجه، عاما بعد آخر، إلى التحسن واستكمال المقومات الأساسية التي تكفل لها حسن القيام بما أنيط بها من أهداف، ولعل قيام الجامعة يمكن أن يشكل مصدرا معينا لا بالنسبة لإعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية فحسب وإنما كذلك في التفكير والبحث والدراسة فيما يخص النهوض بهذه المدارس.

ومن هنا كان التفكير في إنشاء جامعة إسلامية مفتوحة، تسعى نحو تحقيق عدد من الواجبات والمهام الأساسية وهى:

- إعداد جيل من الدعاة إلى الله يفهمون الإسلام فهما صحيحا ويعملون به ويدعون إليه، مما يتطلب وعيا بفقه النصوص الشرعية وفقه خصوصيات المجتمع الأمريكي، والواقع المعاصر، وفقه ربط المقاصد الشرعية بالمصالح الواقعية.
- النهوض ببرامج التدريب على الدعوة الصافية في مجالات:
  - § الدعوة المنبرية.
  - § نشر الدعوة من خلال الانترنيت.
  - § فتح قنوات إذاعية وفضائية للدعوة.
  - § الأساليب العلمية في الحوار والمناظرة.
- إعداد عدد من معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية يمارسون العمل في المدارس الإسلامية والمساجد ومختلف مراكز التعليم التي تحتاج إليهم.

- التخطيط لاستيعاب أكبر عدد ممكن من أبناء المسلمين وغيرهم في دراسات شرعية، ودراسات لغوية عربية، وتربوية ونفسية، ومواد علمية أساسية وربطها بحضارتنا الإسلامية، وطموحاتنا التكنولوجية.
- إعداد جيل من الباحثين الأكاديميين وتأهيلهم لقيادة الجالية دعويا وفقهيا وتربويا، وهذا يتطلب إنشاء مراكز أبحاث شرعية ودعوية وتربوية ونفسية للمشكلات المتجددة والمتوقعة في المجتمع الأمريكي، والاستفادة بعلماء الأمة في داخل أمريكا وخارجها، وإصدار فتاوى شرعية مؤصلة عليها.
- وضع الخطط العلمية لتوطين الدعوة الإسلامية في القارة الأمريكية الشمالية.
- ربط الجامعة بخدمات الجالية المسلمة سعيا إلى توحيد جهودها والتنسيق بين أنشطتها، والتقريب بين دعاتها.
- ربط الجامعة الإسلامية الأمريكية بالجامعات الأمريكية والسعي إلى قيام حوار علمي مشترك، وتبنى قضايا مشتركة لخدمة الجوانب الأخلاقية والروحية للجالية الأمريكية عامة.
- التخطيط لإنشاء قسم داخلي للطلاب، ثم متابعته تربويا وعلميا ببرامج تضاعف عطاءهم خاصة في التطبيق العلمي للالتزام الحقيقي بأحكام الإسلام.
- فتح معاهد لتحفيظ القرآن الكريم كله للمسلمين في أمريكا.
- تقديم برامج تربوية ونفسية قصيرة للآباء والأمهات كي تعينهم على الوعي والبصر بمشكلات الأبناء التربوية والنفسية وفقا للتوجيهات التربوية والنفسية الإسلامية.

لكن الظروف التي تحيط بعدد غير قليل من المسلمين في الولايات المتحدة، وغيرهم، قد لا تتيح لهم الانتظام في قاعات دراسية كما هو الأمر في التعليم النظامي، ومن هنا فقد كان من الضروري الاعتماد على ما أصبح معروفا (بالتعليم عن بعد) حيث تستخدم وسائط تعليمية عدة من أجل نقل المادة العلمية إلى الدارس حيثما يكون، ووقتما يريد، وهذه الوسائط تعتمد بالدرجة الأولى على وسائل الاتصال الحديثة من بريد عادى وبريد إلكتروني وتليفون وفاكس وإنترنت، فضلا عن استخدام أشرطة الفيديو، وأشرطة الكاسيت، والأسطوانات الإلكترونية، والكومبيوتر.

ولا شك أن هذا يقتضى السعي لتأسيس مركز اتصالات يكون قائما بمسئولية تيسير واستخدام وسائل الاتصال المتعددة ومتابعتها، فضلا عما يقتضيه ذلك من إنتاج البرامج والمواد التعليمية. ومثل هذا المركز هو العصب الحقيقي للتعليم المفتوح، وبقدر كفايته وكفاءته بقدر ما يتيسر للتعليم عن بعد أن يؤدى وظيفته بفاعلية واقتدار. ولعل ما يمكن أن يقوم به هذا المركز كذلك، أن يعقد

حوارات بين طلاب الجامعة وعدد من العلماء والدعاة الذين تختارهم الجامعة لمناقشة العديد من قضايا الأمة وقضايا الطلاب أنفسهم، فضلا عن تسهيل عقد ندوات ومؤتمرات على الهواء مباشرة دون ضرورة أن ينتقل المشاركون إلى مكان بعينه.

بيد أن هذا لا يمنع من وجود عدد من القاعات والمراكز في المناطق ذات الكثافة السكانية الإسلامية العالية، حيث يمكن تجميع الطلاب القريبين منها للمشاركة في لقاءات حية مباشرة، ذلك أن المواجهة المباشرة بين الدارسين وبين العلماء والدعاة له دوره وأهميته التي لا يمكن أن تغنى عنها وسائط الاتصال الحديثة على الرغم مما هو مشهود به لها من كفاءة وفاعلية.

ولابد من الاستفادة من خبرة خيرة علماء المسلمين في تدريس ومناقشة المقررات المختلفة التي تقدمها الجامعة، خاصة وأن الأمر، كما لا يقتضى انتقال الطلاب إلى الجامعة، فهو أيضا لا يحتم تواجد الأساتذة فيها، وبالتالي يمكن الاستفادة من علمهم وخبراتهم حيث يكونون في أوطانهم بحكم ظروفهم الخاصة التي قد لا تيسر لهم التواجد في مقر ومراكز الجامعة بالولايات المتحدة.

وإذا كان من أهم أهداف الجامعة الإسلامية الأمريكية الحفاظ على لغة القرآن الكريم، اللغة العربية، واستمرار ارتباط أبناء الأمة بالمصادر الأساسية للتراث العلمي لعلماء المسلمين ومفكريهم، يصبح من الأهمية بمكان أن تكون اللغة العربية هي لغة تعليم أساسية.

وإذا كان بعض الإخوة من أبناء الأمة الإسلامية الذين لا يتحدثون العربية، وقد لا يكترثون بتعلمها، ما دامت هناك قدرة على حفظ القرآن الكريم، فإن هذا لا ينبغي أن يُنسى الإخوة هناك أن الأمر بالنسبة للغة العربية ليس أمر لغة " قوم " جنسيتهم عربية، وإنما أمر لغة القرآن، وبالتالي فمن المفروض أن تكون لغة هذا الكتاب الإلهي لغة كل المسلمين، أيا كانت البلدان التي ينتمون إليها. كذلك فإن الأمر بالنسبة للقرآن الكريم ليس مجرد أمر كتاب يحفظ عن ظهر قلب دون فهم معانيه وتدبر مراميه بنفس لغته، وإلا لأصبح أمر حفظه دون معرفة لغته مفتقدا المفتاح الأساسي لتمثله في كافة مناحي حياتنا.

لكننا في نفس الوقت لا نستطيع تجاهل "البيئة الأمريكية" التي يعيشها دارسو الجامعة ويعملون على مسرحها، وعمادها كما هو معروف هو اللغة الإنجليزية، فضلا عن كون هذه اللغة قد أصبحت هي لغة العلوم الحديثة على مستوى العالم إلى الدرجة التي وصف فيها البعض هذه اللغة بأنها لغة " كوكبية "، ومن هنا فلابد من اعتماد اللغة الإنجليزية كذلك كلغة تعليم.

أما القسمة بين اللغتين، فإن طبيعة المقررات هي التي سوف تحدد ذلك، إذ لابد بطبيعة الحال أن يكون تدريس المقررات الخاصة باللغة العربية بنفس اللغة اتساقا مع القاعدة التربوية المعروفة

بأن خير طريقة لتعلم لغة أن يكون التعليم بها، وكذلك الأمر بالنسبة لكم غير قليل من المقررات الدينية الإسلامية، وخاصة تلك التي تقع في الدائرة الفقهية. أما المقررات الخاصة بالمجتمع الأمريكي واللغة الإنجليزية والكومبيوتر فبطبيعة الحال يتم تعليمها باللغة الإنجليزية. وبالنسبة للمقررات الأخرى فمن المفضل أن يكون الأمر مشتركا بصورة يمكن الاتفاق عليها.

وغنى عن البيان أن الهيكل الإداري بالنسبة لأي عمل مثله مثل الجهاز العصبي بالنسبة لجسم الإنسان مما يقتضى أن يتسم بالبساطة والقدرة على تحقيق الأهداف المرجوة من الجامعة بأقل تكلفة ممكنة وأعلى مستوى يمكن بلوغه من الكفاءة.

ونظرا لأن الجامعة - وقت زيارتها - كانت لا تزال في خطواتها الأولى، يصبح من المهم أن ينمو الجهاز الإداري بنموها ويتطور بتطورها. ومع هذا فإن قيام الجامعة بواجباتها في بداية الطريق يستلزم توافر الهيكل الإداري من عدد أساسي من العناصر، والتي يوجد بعضها، وبعضها الآخر يحتاج إلى التواجد فورا وبعضها الآخر يمكن أن يتوافر لاحقا، وبالتدريج.

وكانت الجامعة تتكون الجامعة في البداية من أقسام علمية أربع هي:

- قسم الشريعة الإسلامية.
- قسم الدعوة وأصول الدين.
- قسم اللغات.
- قسم التربية.

مع جواز إنشاء أقسام أخرى حسب ما تقضى به الحاجة.

كذلك جواز أن تتجمع كل مجموعة أقسام تخدم حقلا معينا في تنظيم إداري أوسع هو الكلية الجامعة.

وكان نظام التعليم بالجامعة الإسلامية الأمريكية يسير وفق نظام المقررات أو الساعات المعتمدة، ويعنى هذا أن الساعات التي كان المطلوب من الدارس أن يجتازها هي مائة وست وثلاثين ساعة معتمدة، وهذا تطلب أن يسير البرنامج وفقا للتنظيم التالي:

١ - متطلبات الجامعة، وهى ٣٤ ساعة، تمثل ٢٥%، من جملة الساعات الكلية للتخرج، منها ثمان وعشرين ساعة إجبارية، وست ساعات اختيارية، وقد روعي فيها أن تقدم للدارسين " الأساسيات " التي ينبغي الوعي بها لكل من يريد أن يكون داعية إسلاميا في مثل هذه البيئة الأمريكية، ومن هنا فقد تضمن البرنامج، فضلا عن تصدر القرآن الكريم، واللغة العربية

مقررات بمثابة " مداخل " إلى علوم القرآن والسنة والعقيدة والفقه الإسلامي، والعبادات في الإسلام، والأخلاق في الإسلام.

وقد كان هناك حرص على أن يتضمن البرنامج عددا من المقررات التي تعد من مستلزمات الحياة المعاصرة العلمية، وفى مقدمتها مقرر عن دراسة الحاسوب، ومقررين في اللغة الإنجليزية.

وتبدى الحرص على الوعي بمقومات الحياة في أمريكا في مقرر عن أمريكا تاريخا وثقافة، وكذلك عن الإسلام في أمريكا.

٢ - ثم هناك برنامجان، كل منهما من مائة واثنين ساعة، أحدهما خاص بالذين يؤمل تخرجهم دعاة أو معلمي تربية إسلامية، والثاني بمن سوف يتخرجون متخصصين في اللغة العربية أو معلمين لها..

أ - ومن هنا وجدنا أن البرنامج العام للدراسات الإسلامية يتضمن واحدا وثماني ساعة لكل من يريد العمل في مجال الدعوة أو العمل في مجال تدريس التربية الإسلامية، يتعمق فيها بالدارسين في العديد من جوانب الثقافة الإسلامية، عن طريق مقررات إسلامية تستغرق ستا وستين ساعة، مثل: مناهج المفسرين، والسنة النبوية ومناهج المحدثين، وفقه السيرة، وأصول الفقه، وفقه العبادات، وأسباب اختلاف الفقهاء، وتاريخ الأديان ومقارنتها، ورد الشبهات عن الكتاب والسنة، وأصول الدعوة، والخطابة، والتاريخ الإسلامي، وفقه الأسرة، وفقه المعاملات، وفقه العقوبات، وفقه التركات، والحضارة الإسلامية، واللغة العربية، والاختيار بين فقه الأقليات أو العلاقات الدولية، وبين حقوق الإنسان أو مشكلات المجتمع الأمريكي، مع الاهتمام باستمرار دراسة اللغة الإنجليزية.

كذلك حرص البرنامج على أن يقدم لدارسي هذا القسم (١٥) ساعة من المقررات التي توفر لهم وعيا تربويا خاصة، وأن عمل الداعية يشترك في جزء منه مع عمل المعلم، ومن هنا قدم البرنامج عددا من العلوم في مجال التربية الإسلامية، أو ما يكون مهما لدارسيها، مثل: الأصول الإسلامية للتربية (من القرآن والسنة)، والفكر التربوي عند المسلمين، وإسلامية المعرفة، وعلم النفس الديني، ومقرر اختياري بين نظم التعليم في العالم الإسلامي المعاصر، أو مؤسسات التعليم في الحضارة الإسلامية، أو علم النفس الاجتماعي.

أما هؤلاء الذين سوف يتخصصون في تعليم التربية الإسلامية، فقد خصص البرنامج لهم واحدا وعشرين ساعة يدرسون فيها مقررات عن: معلم التربية الإسلامية (إعداده وتدريبه) – علم النفس التربوي (من القرآن والسنة) – مناهج التربية الإسلامية – طرق تدريس التربية الإسلامية – تكنولوجيا التعليم – تربية عملية، والتي ينبغي أن تشمل ساعات للتدريس المصغر وساعات أخرى للتدريب الميداني، وأيضا الاختيار بين دراسة فلسفة التربية، أو التقويم والامتحانات، أو الإدارة التربوية.

وهناك عدد مماثل من الساعات (٢١) يدرس فيها الذين يريدون أن يعملوا في مجال الدعوة الإسلامية عددا من المقررات التي تؤهلهم للقيام بهذه المهمة بفعالية واقتدار.

ب - أما بالنسبة لبرنامج الإعداد اللغوي العام والذي يبلغ كذلك مائة واثنين ساعة، فقد تضمن قسمين: أولهما يقدم ستا وستين ساعة في مقررات لغوية، مثل: الأصوات العربية (نظري ومختبر) – النحو / ١ – النحو / ٢ (نظري وتدريبات) – الصرف – فن الكتابة والتعبير– دراسات إسلامية (نظري وتطبيقي) – علم اللغة العام – الأدب الجاهلي والإسلامي – الأدب المقارن – تاريخ اللغة العربية ولهجاتها – البلاغة العربية – المكتبة العربية والمعاجم – القراءات وعلاقتها بالعربية – الأدب الأموي والعباسي – النقد الأدبي والقديم والحديث – العروض وموسيقى الشعر – الفن ومذاهبه في الفن والشعر العربي – مناهج البحث في اللغة والأدب – الأدب الأندلسي – مقرر اختياري بين: اللغة والحضارة أو المصطلح اللغوي والنقدي، أو أدب الحركات والفرق الإسلامية، أو أدب الطفل العربي.

ويقدم القسم الثاني (١٥) ساعة في مقررات تجمع بين الدراسات اللغوية والتربية وعلم النفس، مثل: علم النفس اللغوي، مبادئ علم اللغة التطبيقي، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الثقافة العربية الإسلامية، أنماطها وتدريسها، ومقرر اختياري من بين: الاتصال اللغوي، أو علم اللغة الاجتماعي، أو القراءة الناقدة.

وكانت هناك (٢١) ساعة لكل من الإعداد اللغوي المتخصص (لغوى)، والإعداد اللغوي التربوي (معلم)، فبالنسبة للأول يدرس مقررات عن: مناهج تحقيق النصوص، البيان القرآني والنبوي، المدارس الأدبية المعاصرة، فقه اللغة، تحليل النص، العربية ولغات الشعوب الإسلامية، واختيار من بين: الخط العربي (نظري وعملي)، أو المختبر اللغوي والأصوات (نظري وعملي).

وفى الإعداد اللغوي التربوي، يدرس مقررات عن: تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه ومداخله، المهارات اللغوية ومستوياتها وتدريسها، سيكولوجية التعلم والنمو، معلم اللغة العربية: كفايته وتدريسه، تكنولوجيا التعليم، التربية العملية (تدريس مصغر وتدريب ميداني)، ومقرر اختياري من بين: الاختبارات اللغوية، أو فلسفة التربية، أو الإدارة التربوية.

وهكذا تنوعت المقررات وتعددت لتواجه الاحتياجات المختلفة لطالبي العلم في قطاعات اللغة العربية والدعوة الإسلامية والتعليم الإسلامي في المجتمع الأمريكي.

ونتيجة لحوارات متعددة قامت بين المجتمعين في كانساس أو نتيجة للاجتماعات التي عقدت في دول أخرى مختلفة أمكن الخروج ببعض التوصيات رأينا ضرورة أخذها بعين الاعتبار، مع ترك الحرية المفروضة للهيئة التنفيذية في التطبيق في ضوء الظروف المحيطة والمستجدة:

١- لابد من وجود وقف أو استثمار للجامعة، دائم أو شبه دائم يوفر لها التمويل المستقر لأن الاعتماد الأساسي على التبرعات يمكن أن يعرض المشروع لتغيرات الظروف.

٢- ضرورة مراعاة الدقة في اختيار الهيئة التدريسية وخاصة في خطوات الجامعة الأولى، فهذه الهيئة هي " خط الإنتاج " الأول إذا صح هذا التعبير، ووفقا لمستوى الخدمة العلمية التي سيقدمها أعضاؤها سيكون الانطباع عن الجامعة، وما يترتب على هذا من إقبال أو ازورار من الدارسين، وكذلك بالنسبة لراغبي التبرع والتمويل، ومبدئيا فمن المفترض توافر:

- العلم باللغة الإنجليزية.
- الحصول على شهادة تخصص دقيق في موضوع تدريسه، والبحث عن المتميزين.
- المعايشة لهموم المجتمع الغربي، ويفضل المقيم هناك على غيره.
- أن تكون لهم خبرة في طرق عرض المناهج بالتعليم المفتوح، فإن لم يكن، تنظم لهم دراسات للتأهيل لذلك.

٣ - الأصل: عدم التحرج من تناول القضايا التي يثيرها خصوم الإسلام، ويتوقف بعض العلماء عن تناولها، مثل قضية الفتنة الأولى، الإسلام والجنس..، أو غير هذا وذاك من قضايا موروثة أو مستجدة

٤- الاهتمام بقضية تحديد المصطلحات ومدى تغيرها في الاستعمال المعاصر، ذلك أن غياب الفهم السليم لمثل هذه المصطلحات كثيرا ما يخلق صورا من التنازع وتباين الفهم من شأنه أن يعوق العمل الإسلامي.

٥- ربط قضايا الاجتهاد بالتجديد الذي يراعى الثوابت المتفق عليها بين جمهور الفقهاء وعلماء الأمة، مع المرونة في المتغيرات، وضرورة توافر الوعي بالفرق بين التجديد والحداثة التي تقطع الصلة بالجذور والثوابت.

٦- دراسة احتياجات السوق الأمريكي من جوانبه المتعددة (عن طريق مكاتب التوظيف) لتخريج أجيال مسلمة واعية تغطى الاحتياجات الملموسة وتنشر الدعوة من خلال المجالات التي تقتحمها الجامعة.

٧- السعي الحثيث للحصول على الاعتراف بالشهادات التي تمنحها الجامعة من قبل الجامعات الإسلامية والأمريكية حتى يكون للشهادة مصداقيتها في الداخل والخارج، وذلك من خلال دقة الخطة وشمولها والمستوى الرفيع الذي يكون للهيئة التدريسية، وكفاءة التنظيم المالي والإداري، وجودة التعليم المقدم لجمهور الدارسين.

٨- من الضروري عمل دراسات دائمة عن المستويات الفكرية والاجتماعية والخصائص النفسية للدارسين تقوم على مسوح علمية، وفق منهجية مضبوطة، حتى تعالج مشكلاتهم بالطريقة المناسبة.

٩- لا ينبغي أن يكتفي بالامتحانات والبحوث عند تقويم الطلاب، بل يلزم إفساح المجال بقدر كبير للحوار ومعالجة مشكلات واقعية ضمن مشروعات علمية ترتبط بالواقع، حيث لا يقبل في المجتمع الأمريكي أن توجد فجوة بين الجانب العلمي والعملي، فينفصل عن المجتمع الذي يعيش فيه.

وفى النهاية فإن دقة التنظيم، وعمق الأهداف المرسومة، وشمول المقررات، وحسن النوايا.. كل ذلك، وهناك غيره، مهم بطبيعة الحال لإنجاح المشروع، لكن مما لا يقل عن هذا كله أهمية، هو " نوعية " الهيئة التنفيذية، لا من حيث الكفاءة العلمية والمهارة الإدارية وحدهما – على أهميتهما – ولكن من حيث القدر الذي يتم به التعامل مع المشروع باعتباره صورة من صورة الجهاد الذي يبتغى به وجه الله جل شأنه بالدرجة الأولى، وما يتطلبه هذا النوع من الجهاد من قوة الإيمان وإخلاص النية وقوة العزم وسعة الأفق والطاقة التي لا تكل والعلم النافع والعلاقة الطيبة والوعي بالمتغيرات المعاصرة وتغليب النزعة إلى الحوار والجدال بالتي هي أحسن.

إن الأرض الأمريكية إذا كانت قد شهدت على مدى تاريخها القصير " فتوحا " علمية وثقافية وعسكرية وتكنولوجية، فإننا نحلم بأن يحقق مسلموها كذلك نوعية جديدة من الفتوح، فتوحا تسعى إلى بناء شخصية نموذجية:

-تدفع من يتعامل معها إلى أن يحذو حذوها ويقتفى أثرها،
-شخصية تسعى إلى البناء والتعمير والتطوير والتجديد،
- شخصية تسعى وراء المعرفة الشاملة المتكاملة المتجددة،
- شخصية لا ترى مخاصمة بين الدين والعلم وإنما تكاملا يسعى في كليته إلى خير الإنسان وتعمير الدنيا.

وبمثل هذه الشخصية تختفي تلك الصورة غير الصحيحة عن الإسلام والتي يتوهم البعض في الشخصية التي يربيها وينشئها عنفا وعدوانية، وتظهر على حقيقتها، حيث التقوى والسماحة والتفتح والإيجابية، والحرص على التعاون مع الغير فيما يعزز شأن الأوطان، وشأن الأمة.

...وماذا بعد؟

إن هذه الصور المختلفة لسلسلة من الخبرات التي شهدتها الأرض العربية والإسلامية على طريق التنشئة والتربية، عبر قرنين من الزمان، التاسع عشر والعشرين، إنما هي قطرات من بحر عريض، فهناك بلدان أكثر مما تناولنا تجربتها، وهناك خبرات وتجارب بالتالي أكثر مما تناولناه، مما جعلنا نرنو أن تتساح الفرصة في مرة أخرى، أن تستقل دراسة ضخمة، يقوم بها فريق، لتغطية أكبر قدر ممكن من الخبرات والتجارب، لعدد أكبر من البلدان العربية والإسلامية.

لكن، على أية حال فإن ما أتيح لنا تناوله، مهما قل، فهو يؤكد حقيقة، نبّه إلها مفكرو تربية كُر، ألا وهى أن عملية التربية والتنشئة، إنما هي منظومة فرية في نظام مجتمعي أكبر، هو الذي مكن أن يمدها بأسباب الفاعلية والتطوير، ويمكن أن يمدها بأسباب العجز والفشل.

لكننا من ناحية أخرى، نرتكز على جانب آخر من هذه الحقيقة ألا وهى أن العلاقات بين الظواهر والنظم الاجتماعية ليست "خطية"، تسير في اتجاه واحد: سبب - نتيجة، بل هي، إذ شئنا قدرا من الدقة، ذات مسار" حلزوني " يأخذ من متغيرات المجتمع لكنه يعطيها كذلك مما يمكن أن يؤثر، في اتجاه، قد يكون متصاعدا، وقد يكون أفقيا، وقد يكون هابطا.

وإذ تملك الدول الإسلامية منظمة ضخمة هي " الإسيسكو " المنظمة الإسلامية للثقافة والتربية والعلوم، يصبح من المرجو منها أن تضع إستراتيجية للعمل المأمول في مجال التربية والتعليم.

وربما يكون من حسن حظ الباحث، أن كُلف هو نفسه بوضع مثل هذه الإستراتيجية عام ٢٠٠٥، لكن الصورة النهائية لها انتهت بدمجها مع إستراتجيتين أخريين، ربما تكونا ذاتا علاقة بها، لكنهما أضعفا إستراتيجية تطوير التربية في البلدان الإسلامية الأصلية التي وضعناها.

وكان أبرز ما تناولته هذه الإستراتيجية مما يفيد في الإجابة عن تساؤل:...وماذا بعد:

أن الإسلام، عقيدة وشريعة، لم يكن خاصا بشعب من الشعوب ولا فئة من الفئات، لأنه رسالة رب " العالمين "، ومن ثم فلابد أن تكون رسالة إلى " العالمين ".

ومن هنا كان من الطبيعي أن يسعى المسلمون إلى الاستفادة من بعضهم بعضا والاستفادة الحضارية من غيرهم، ومن القواعد المقررة بين أهل الفقه أن شريعة من قبلنا شريعة لنا، ما لم تكن هناك خصوصية لشريعتنا نسخت نظيرها في الشرائع الأخرى، والسياسة الشرعية لا تقف عند البلاغ القرآني والبيان النبوي، وإنما يدخل فيها كل ما يحقق الصلاح وينفى الفساد، إذ هي – في تعريف السلف -: " الأعمال والتدابير التي يكون الناس معها أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، وإن لم ينزل بها وحي أو ينطق بها رسول "، ذلك أن " الحكمة " في التعريف النبوي: " الإصابة في غير النبوة "، أي الصواب الذي يدركه البشر بالعقل والوجدان والتجريب، والمسلمون مدعوون إلى طلب هذه الحكمة – الصواب – من أي مصدر وأية حضارة، يقول صلى الله عليه وسلم: " الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها ".

والمستقرئ للخبرة الحضارية الإسلامية يمكن أن يلمس بكل سهولة كيف انفتحت الحضارة الإسلامية على مختلف الحضارات التي سبقتها تأخذ منها بقدر ما يتوافق المأخوذ مع ثوابت العقيدة الإسلامية، وتعطى شعوب العالم عطاء حضاريا بغير تمييز.

من هنا فمن الطبيعي أن يكون التعاون بين الدول الإسلامية، وبينها وبين سائر دول العالم محورا أساسيا لمستقبل تطوير التربية في البلاد الإسلامية، خاصة ونحن نعيش عصرا، من توجهاته وخصائصه: " العولمة " وما قيل عن " صراع الحضارات " و " حوار الحضارات "، وكيف أننا ارتضينا، وفق الرؤية الإسلامية " التعارف " بين الحضارات.

ومن الواضح أن العالم يشهد منذ سنوات طويلة منظمات عديدة تقوم على أساس إتاحة فرص التعاون بين مختلف بلدان العالم، وأبرز هذه المنظمات التي تقع التربية في مجالها: " اليونسكو "، بكل ما يتفرع عنها من تنظيمات فرعية ومشروعات وجهود.

وهناك كذلك على مستوى مجموعة الدول العربية الإسلامية " المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "، وكذلك " المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "، بكل ما يتفرع أيضا عن كل منهم من منظمات فرعية وجهود ومشروعات.

ولابد أن نعترف أن العدد الكبير من الدول الإسلامية، وترامى أطرافها بين معظم قارات العالم يبرز صورا وأشكالا من التباين والاختلاف، الذي ربما يصل في بعض الأحيان إلى تضاد أو تناقض، ومن ثم يمكن أن يجعل من مجال التعاون أمرا غير هين.

لكن الخبرة المتراكمة للمنظمات الدولية أكدت، أن الاختلاف بين الدول، وحتى التعارض والتناقض، لا يحول بينها وبين التعاون، بل على العكس من ذلك: إنه يؤكد الحاجة إلى التعاون من أجل تجاوز صور التعارض والاختلاف، وهو الأمر الذي عبرت عنه حكمة المولى سبحانه وتعالى من خلق الناس " شعوبا وقبائل " " لتعارفوا " وليس ليتناكروا ويتخاصموا!

وإذا كانت خبرة المنظمة الإسلامية تقوم على ذلك، لكننا نتطلع إلى مزيد من حركة التعاون، أفقيا ورأسيا: أفقيا بمزيد من الانتشار والتغلغل إلى آفاق ومجالات ومناطق لم تصلها بعد الخدمة الثقافية والتربوية المشتركة، ورأسيا ببذل مزيد من الجهد " لتعميق " و" تجويد " و " تحديث " ما تم ويتم من مشروعات.

وتتمثل الغايات المنتظر تحقيقها عن طريق التعاون بين المسلمين في المجال التربوي فيما يلي:

- تنسيق السياسات التربوية في إطار الإستراتيجية الموحدة.
- تعميق التوجهات الإسلامية للنظم التربوية سعيا وراء تعزيز الوحدة الإسلامية.
- تبادل الخبرات والتجارب في المجال التربوي لما فيه صالح المسلمين.

أما الوسائل فيمكن تلخيصها في ما يلي:

أ - التعليم:

- تبادل المعلومات بين البلدان الإسلامية عن طريق تبادل الوثائق وعقد لقاءات بين المسؤولين والمربين ورجال الفكر المهتمين بقضايا التعليم.
- تبادل الطلاب والأساتذة مع مراعاة الحاجات الملحة لكل بلد فيما يخص التكوين.
- التغلب على قلة الموارد بإنشاء جامعات مشتركة بين الدول الإسلامية.
- تعليم اللغة العربية في الدول الإسلامية لغير الناطقين بها، وتدريس لغات البلدان الإسلامية غير العربية في البلدان العربية.
- أن يكون من مهام المنظمة الإسلامية، جهد علمي جماعي سعيا نحو توفير كم كبير من المصطلحات التربوية والنفسية التي تعكس حركة التقدم العالمي في هذين المجالين، وكذلك ما يحمل بصمات الذات الإسلامية في ما يتصل بلغة العلم التربوي.
- إنشاء " نموذج " جامعة إسلامية – قابلة للتعميم - تقدم مختلف خدمات ووظائف التعليم الجامعي، تكون ثمرة لتعاون عدة دول إسلامية، تسعى لتحقيق هذا الترابط بين متطلبات العصر، والذاتية الحضارية الإسلامية.

- تشجيع المعلمين والمتعلمين على التنقل بين الدول الإسلامية، فلابد من بذل المزيد من المساعي للحصول على معادلة الشهادات التي تمنحها مختلف معاهد التعليم العالي. على أنه من الضروري ألا يؤدى ذلك إلى توحيد البرامج الجامعية شكلا ومضمونا، لأن هذا الأمر من شأنه أن يعرقل الابتداع، وأن يعوق عملية تكييف التعليم العالي بحسب ما تتطلبه الظروف. ونظرا لتعقد المشكلة، يبدو أن معادلة الشهادات لا يمكن تحقيقها إلا على مراحل، وأن المساعي ينبغي أن تبذل في نطاق مجموعة من الدول ٠

ب -البحث العلمي:

- القيام ببحوث مشتركة في كل الميادين، خاصة المجال التربوي الاجتماعي.
- تركيز عمليات البحث حول المشاكل المشتركة بين البلدان الإسلامية.
- ينبغي التأكد من أن المخصصات المالية تكفى أنشطة البحث والتنمية، ويجوز تخصيص نسبة ١% على الأقل من إجمالي الناتج القومي لأنشطة البحث والتنمية.
- ينبغي تقييم ظروف العمل في مؤسسات ووحدات البحث والتنمية بواسطة إتباع منهج متعدد الجوانب يضع في الاعتبار النواحي النفسية والاقتصادية والمادية وغيرها مما يحيط ببيئة العمل، كما ينبغي اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين ظروف تلك البيئة.
- تبادل الباحثين بين الدول الإسلامية.
- ترجمة البحوث المنجزة في الميدان التربوي إلى مختلف اللغات الوطنية الإسلامية.
- إنشاء مؤسسات إسلامية للبحث التربوي يعهد إليها بتنسيق مجهودات البحث بين الدول الإسلامية ومؤسسات المجتمع المدني في هذه الدول، وتقديم الدعم المادي لها.
- إنشاء مركز للترجمة، مثلما كان " بيت الحكمة " في بغداد في العصر العباسي، يقوم بترجمة أحدث ما وصلت إليه العلوم المختلفة في الدول المتقدمة إلى اللغة العربية وبعض اللغات الأخرى في الدول الإسلامية.
- إعطاء منح كثيرة، وأجازات مدفوعة الأجر ليتمكن علماء المسلمين من السفر لتحسين مستواهم، والاطلاع على ما يجدون في ميدان العلم، والاتصال بزملائهم الأجانب ٠

وأخيرا فإن " الإيسيسكو " ليست هيئة للتمويل أو مجرد مؤسسة للبحوث، بل إن مهمتها تمثلت دائما في تنمية القدرات البشرية بالتعاون مع دولها الأعضاء، وشركائها العديدين في الساحة الإسلامية. كما أن التعاون الفكري الذي تعمل المنظمة على حفزه يمثل في وقت واحد عنصرا للتقارب والتفاهم بين الشعوب والأفراد في العالم الإسلامي، وأداة أساسية للعمل. وإن نقل المعارف وتشاطرها، ومقارنة الأفكار، والمشاورات الرفيعة المستوى، وإنشاء الشبكات المعنية بالتجديد، ونشر المعلومات والتجارب الناجحة، وأعمال التقييم والبحث التي تشجعها المنظمة تعتبر اليوم أكثر من أي وقت مضى أنشطة لا غنى عنها

لبناء عالم أكثر تضامنا وأكثر مسالمة، لذلك فمن الأهمية بمكان أن يتواصل تطوير هــذه الجوانــب مــن نشاط المنظمة.

ونسجل هنا أملنا في أن تزود الدول الأعضاء الإيسيسكو بالإمكانات اللازمــة لتنفيــذ هــذه المهــام المتعددة، ويقتضي ذلك أولا أن تكون المنظمة قادرة في السنوات المقبلة على توسيع وتعزيز مجموعة من الأنشطة، استنادا إلى خبرتها وإلى بعض الأفكار التجديدية، وذلك بهدف العمل من خلال علاقات التحالف والمشاركة فيما بين البلدان على تشجيع تطوير النظم التعليمية الوطنية، كما نطلــب مــن الإيسيســكو أن تعمل، من خلال برنامجها، على تعزيز التعليم مدى الحياة، الذي ينتج تفكيرا ناقدا مبدعا، ويحقــق العــدل التربوي بين الناس.

مراجـــع

١- إبراهيم الحار دلو: الرباط الثقافي بين مصر والسودان، الخرطوم، دار جامعة الخرطوم للطباعة والنشر، ١٩٧٧

٢- أحمد صلاح جمجوم: كلمته في المؤتمر العالمي الخامس للتربيـــة الإســـلامية، القـــاهرة، المركز العام لجمعيات الشبان المسلمين العالمية، ١٩٨٧، ج١

٣- أحمد عبد الرحيم مصطفى: حركة التجديد الإسلامي في العالم العربي الحديث، القـــاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٧١

٤- أحمد عبد الفتاح بدير: الأمير أحمد فؤاد ونشأة الجامعة المصرية، القاهرة، مطبعة جامعة فؤاد الأول، ١٩٥٠

٥- أحمد عبد الغفور عطار (تحقيق): آداب المعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية، د٠ن، ١٩٦٧

٦- أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم في عهد محمد على، القاهرة، النهضـــة المصـــرية، ١٩٣٨

٧- أحمد لطفي السيد: المنتخبات، القاهرة، الأنجلو المصرية، ج٣، ١٩٤٥

٨- أحمد محمد علي سليمان: دراسة تقويمية لتجربة مؤسسة دار السلام كونتور الإسلامية في التعليم بإندونيسيا في ضوء مفهوم التعليم للحياة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١١

٩- ــــــــــــــ: دور الأوقاف في نهضة تركيا الحديثة(الجامعات الوقفية نموذجا)، القاهرة، ٢٠١٢

١٠-أحمد محمد عوف: الأزهر في ألف عام، القاهرة، مجمع البحـــوث الإســـلامية، سلســـلة البحوث الإسلامية، ١٩٧٠

١١-أمل فتح الله زركشي: دور جامعة دار السلام الإسلامية في إعداد المجـــددين، المـــؤتمر الدولي(التجديد في الفكر الإسلامي)، صنعاء، رابطة الجامعات الإســـلامية بالتعـــاون مـــع جامعتي الإيمان وصنعاء، الفترة من ١١ -١٣ فبراير ٢٠٠٩

١٢-باكينام الشرقاوي: التعليم في تركيا، تجربة إصلاح، ضمن بحوث مؤتمر(التعليم في العالم الإسلامي، المؤتلف والمختلف، القاهرة، من ١/٣١ - ٢٠٠٩/٢/١)

١٣-جامعة أم القرى: توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع، مكة المكرمـــة، المركز العالمي للتعلم الإسلامي، ١٩٨٣

١٤-_______: الكتاب الوثائقي لجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٩هـــ

١٥-جعفر الخليلي: موسوعة العتبات المقدسة، قسم النجف، ج٢، دار التعارف، بغداد، ١٩٦٦

١٦-جعفر الشيخ بباقر آل محبوبة: ماضي النجف وحاضرها: دار الأضواء، بيروت، ١٩٨٦

١٧-جولييت آدم: انجلترا في مصر، تعريب على فهمي كامل، القاهرة، مطبعة شركة العلم، د.ت

١٨-حسن نصر الدين: الأجانب في الجامعة المصرية، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٨

١٩-خالد محمد خالد: من هنا..نبدأ، القاهرة، دار ثابت، د.ت، ط١٠

٢٠-_______: الدولة في الإسلام، القاهرة، دار ثابت، ١٩٨١

٢١-راشد شاز: المشكلات الثقافية للمسلمين في الهند، ضمن أبحاث المؤتمر العالمي السادس للشباب الإسلامي، عن الأقليات المسلمة في العالم، المنعقد في الرياض في الفترة من ٢٢ -٢٧ يناير ١٩٨٦

٢٢-رؤوف عباس أحمد: تاريخ جامعة القاهرة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصرين ١٩٩٥

٢٣-ريد، دونالد مالكوم: دور جامعة القاهرة في بناء مصر الحديثة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠٧

٢٤-سعيد إسماعيل على: دور الأزهر في السياسة المصرية، القـــاهرة، دار الهـــلال، ١٩٨٦، سلسلة كتاب الهلال

٢٥-_______: دور التعليم المصري في النضال الوطني، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥

٢٦-_______: مسودة إستراتيجية تطوير التربية في البلاد الإســـلامية، الربـــاط، المنظمـــة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥

٢٧-_______: اجتماعية المعرفة في الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧

٢٨-______: الإصلاح التربوي عند محمد عبده، في (إبراهيم البيومي غانم، وصلاح الدين الجوهري" تحرير": الإمام محمد عبده، مائة عام على رحيله، القاهرة، دار الكتاب المصري، ودار الكتاب اللبناني، ٢٠٠٩)

٢٩-سهيل صابان: تطور الأوضاع الثقافية في تركيا، بيروت، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،٢٠١٠

٣٠-شوقي عطا الله الجمل: الأزهر ودوره السياسي والحضاري في إفريقيا، القاهرة، مركز وثائق تارخ مصر المعاصر، ١٩٨٨

٣١-عاصم الدسوقي: مجتمع علماء الأزهر في مصر، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٠

٣٢-ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله، المطبعة الأزهرية، القاهرة، ١٩٤٨

٣٣-عبد الرحمن النقيب: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، عمان المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٣

٣٤-عبد العزيز محمد الشناوي: الأزهر جامعا وجامعة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٤

٣٥-عبد الله فياض: تأريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي، مطبعة أسعد، بغداد، ١٩٧٢

٣٦-عبد المتعال الصعيدي: تاريخ الإصلاح في الأزهر، القاهرة، مطبعة الاعتماد، د.ت، ط٢

٣٧-عبد الغنى سعودي وآخرون: مشكلة جنوب السودان، القاهرة، مركز بحوث الشرق الأوسط، ١٩٨١

٣٨-عبد المنعم إبراهيم الجميعي: الجامعة المصرية القديمة، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٧

٣٩-عبد الودود شلبي: الأزهر إلى أين؟ القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٩٨

٤٠-عبد الهادي الفضلي: دليل النجف الأشرف، مطبعة الآداب، النجف، د٠ت

٤١-علاء الدين سيد أمير محمد القزويني: الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، مكتبة الفقيه، الكويت، ١٩٨٦

٤٢-علي أوزاك: إدارة الأوقاف الإسلامية في المجتمع التركي المعاصر، ورقة قدمت إلى ندوة: أهمية الأوقاف الإسلامية في عالم اليوم، لندن ١٩٩٦، منشورات المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، رقم (١٨٥) عمان – مؤسسة آل البيت، المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، ١٩٩٧

٤٣-على محمد حسين الأديب: منهج التربية عند الإمام على، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٧٩

٤٤-غانم سعيد العبيدي: التعليم الأهلي في العراق، نقابة المعلمين العراقية، بغداد، ١٩٧٠

٤٥-كامل مصطفى الشيبى: الصلة بين التصوف والتشيع، دار الأندلس، بيروت، ١٩٨٢

٤٦-كتاب الهلال: قصة الأزهر، القاهرة، دار الهلال، ١٩٧٣

٤٧-ماجدة على صالح ربيع: الدور السياسي للأزهر، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، ١٩٩٢

٤٨-محمد أبو زهرة: الإمام الصادق، دار الفكر العربي، القاهرة، د٠ت

٤٩-محمد تقي فلسفي: الطفل بين الوراثة والتربية، مؤسسة الأعلى للمطبوعات، بيروت، ١٩٦٩

٥٠-محمد جميل خياط: مقدمته ل (جامعة أم القرى: توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربع، مكة المكرمة، ١٩٨٣)

٥١-______: الجامعات الإسلامية، دراسة تحليلية تقييمية، الرياض، رابطة الجامعات الإسلامية، ١٩٩٤

٥٢-محمد جواد مغنية: مع علماء النجف الأشرف، دار مكتبة الهلال / دار الجهاد، بيروت، ١٩٨٤

٥٣-محمد رجب البيومي: الأزهر بين السياسة وحرية الفكر، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٩٣، سلسلة البحوث الإسلامية

٥٤-محمد سليمان: دور الأزهر في السودان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥

٥٥-محمد الشحات الجندي: الإمام محمد مصطفى المراغي، شيخ الأزهر الأسبق، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ٢٠٠٤، سلسلة أعلام الإسلام

٥٦-محمد ضياء الدين الريس: الإسلام والخلافة في العصر الحديث، القاهرة، دار التراث، ١٩٧٦

٥٧-محمد عبد الله عنان: تاريخ الجامع الأزهر، القاهرة، مؤسسة الخانجي، ١٩٥٨

٥٨-محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥

٥٩-مريزن سعيد مريزن عسيرى: الحياة العلمية في العراق في العصر السلجوقي، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ١٩٨٧

٦٠-مصطفى محمد متولي: نظام التعليم في تركيا، الرياض، دار الخريجي، ١٩٩٢
٦١-مصطفى محمد رمضان: دور الأزهر في الحياة المصرية إبان الحملة الفرنسـية ومطلـع القرن ١٩، القاهرة، مطبعة الجبلاوي، ١٩٨٦
٦٢-مقبول أحمد سراج: التعليم الإسلامي في جنوب الهند، في: المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي
٦٣-مقتدى محمد ياسين: حالة اللغة العربية في الأقلية المسلمة بالهند، ضمن بحوث المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي
٦٤-المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي: توصيات المؤتمر، مكة المكرمة، ١٩٧٧
٦٥-وجدي زيد: تطور التعليم العالي والبحث العلمي في تركيا، المركز الثقافي المصري باستانبول، سنة ٢٠٠٩
٦٦-وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر؛ تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤
٦٧-يوسف القرضاوي: رسالة الأزهر بين الأمس واليوم والغد، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٤